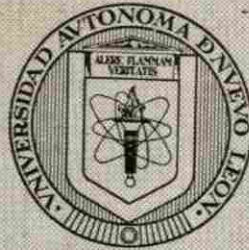


**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS**



**INTERACCION Y ESTRUCTURA EN EL SALON DE CLASE:
NEGOCIACIONES Y ESTRATEGIAS**



TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE:
**MAESTRO EN FORMACION Y
CAPACITACION DE RECURSOS HUMANOS**

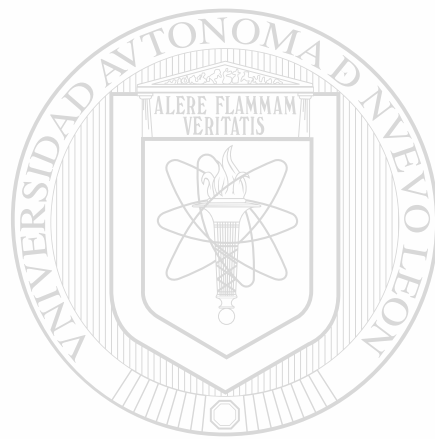
PRESENTA

ROSA MARTHA ROMO BELTRAN

MONTERREY, N.L.

1990

TM
LB23
R6
c.1

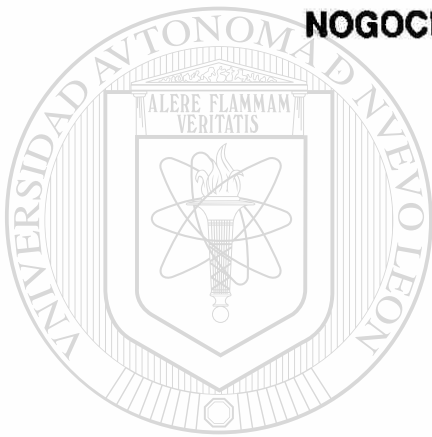


UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN [®]
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS**

**INTERACCION Y ESTRUCTURA EN EL SALON DE CLASE:
NEGOCIACIONES Y ESTRATEGIAS**



TESIS
U A N L

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN FORMACION Y
CAPACITACION DE RECURSOS HUMANOS

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

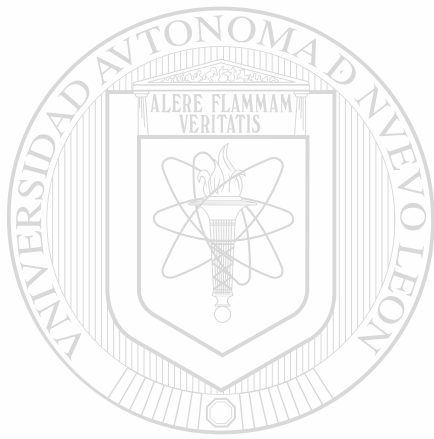
PRESENTA

ROSA MARTHA ROMO BELTRAN

ASESOR

MTRO. EDUARDO REMEDI ALIONE

TM
LB2321
R6



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

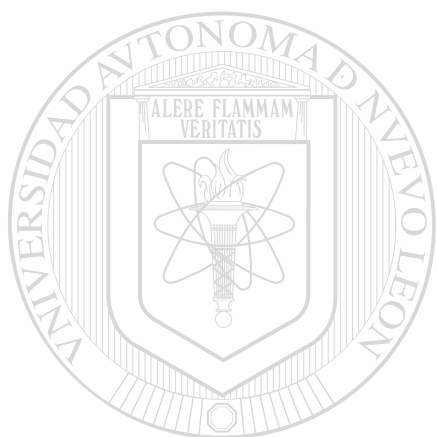
®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



DEDICATORIAS :

A RAFAEL, RAFUL Y GABRIEL.

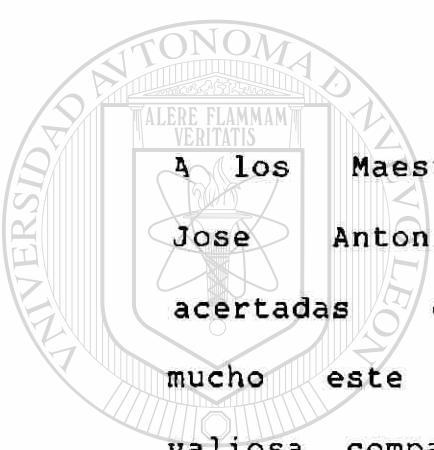


UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

AL MAESTRO EDUARDO REMEDI ALIONE.
Por su valiosa asesoría, así como por
su constante labor en la formación
de investigadores.

RECONOCIMIENTOS :



A los Maestros Libertad Leal Lozano y Jose Antonio Mejía Ayala, por sus acertadas observaciones que favorecieron mucho este trabajo. También agradezco su valiosa compañía durante este período a mis

amigas y compañeras maestras de la Universidad Autónoma de Nuevo León. A los profesores responsables del proyecto de Investigación Curricular de la ENEPI-UNAM, por sus orientaciones y apoyo.

INDICE

| | |
|---------------------|------|
| INTRODUCCION | p. 1 |
| El lugar | 14 |
| El ambiente | 15 |
| El Profesor | 17 |
| Los estudiantes | 18 |

ANALISIS ETNOGRAFICO

I.-LAS RUTINAS EN CLASE 20

Inicios 20

Trabajando el contenido 30

Voz docente 43

Cómo se comunican maestro y alumno 47

Apoyos en la instrucción 54

II. VIGILANDO A LOS ESTUDIANTES 56

Control de actividades 59

Controlando la asistencia 63

Evaluaciones 64

III. ¿COMO SE SUBSISTE EN EL AULA? 75

Rituales previos a la llegada docente 75

Trabajo en equipos 77

Negociaciones 81

Estrategias de supervivencia docente 85

| | |
|---|----|
| Estrategias de supervivencia estudiantil | 91 |
|---|----|

IV.- DIFERENCIAS ESTUDIANTILES

| | |
|---------------------|-----|
| Sexo | 103 |
| Vestimenta | 106 |
| Los "privilegiados" | 109 |

ANALISIS TEORICO

| | |
|--|-----|
| I.- LOS PROCESOS DE UBICACION EN EL AULA | 118 |
|--|-----|

| | |
|-----------------------------------|-----|
| El capital simbólico y la escuela | 118 |
|-----------------------------------|-----|

| | |
|-------------|-----|
| Diferencias | 123 |
|-------------|-----|

| | |
|--------|-----|
| Cargos | 128 |
|--------|-----|

| | |
|-----------------|-----|
| Más diferencias | 129 |
|-----------------|-----|

| | |
|------------------------------|-----|
| II.- PARADIGMAS DE ENSEÑANZA | 134 |
|------------------------------|-----|

| | |
|------------------------|-----|
| El discurso en el aula | 136 |
|------------------------|-----|

| | |
|------------------------|-----|
| Conocimiento académico | 144 |
|------------------------|-----|

| | |
|--------------------------------|-----|
| El paradigma de enseñanza real | 152 |
|--------------------------------|-----|

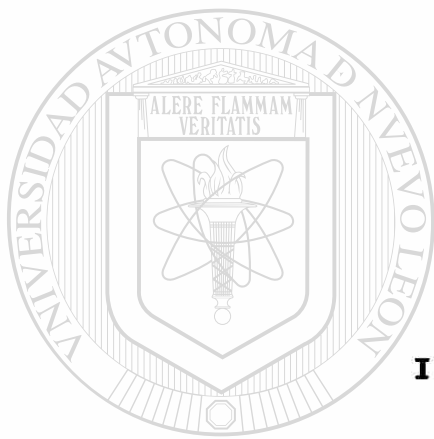
| | |
|--|-----|
| III.- MOVIMIENTOS QUE CARACTERIZAN LAS RELACIONES ESCOLARES | 159 |
|--|-----|

| | |
|--------------|-----|
| Reproducción | 161 |
|--------------|-----|

| | |
|-------------|-----|
| Oposiciones | 163 |
|-------------|-----|

| | |
|-------------|-----|
| METODOLOGIA | 171 |
|-------------|-----|

| | |
|--------------|-----|
| BIBLIOGRAFIA | 178 |
|--------------|-----|



I N T R O D U C C I O N

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

La investigación curricular de corte cualitativo, cuyo interés es dar cuenta de lo que el currículum es realmente y no de lo que se pretende que sea, tiene como referencia fundamental las influencias anglosajona, francesa, y norteamericana, así como las diversas confrontaciones conceptuales y metodológicas que en cada una de ellas se han ido planteando (1).

El currículum asociado a la idea de práctica tiene como objetivo indagar los procesos que se desarrollan cotidianamente en la escuela o bien en el salón de clases. Esta tradición supone una necesaria "ruptura" con ciertas concepciones de la investigación educativa anterior.

El punto de partida para un enfoque de esta naturaleza es la tradición crítica educacional que emerge a fines de 1960 y comienzos de 1970 en torno al tema de la escolarización y el currículum oculto. El rompimiento con las viejas concepciones se advierte en la inclusión de una dimensión sociológica y antropológica de la escuela, que supera a todas aquellas teorías que consideran a la escuela como una "caja negra", en tanto que sus indagaciones son sólo datos sobre las entradas y salidas y no una descripción del interior.

Michael Young, autor inglés, recuerda la preocupación que existía en Gran Bretaña durante la década de los cincuenta y sesenta respecto al fracaso escolar de entonces. Lo que demostraban los estudios eran porcentajes, cantidades de alumnos que ingresaban, desertaban o bien concluían la enseñanza básica; sin embargo, las causas cualitativamente analizadas de tal deserción se desconocieron siempre.

(1) Las ideas centrales que aquí elaboro acerca de la evolución en la investigación cualitativa fueron desarrolladas - - - por Eduardo Remedi en el Seminario sobre Investigación Etnográfica en el Aula, Facultad de Filosofía y Letras - UANL, Octubre de 1989.

El paradigma de la "caja negra" había permitido a los investigadores educacionales ignorar la experiencia concreta tanto de alumnos como de maestros, en favor de un análisis estructural amplio, principalmente preocupado por el rendimiento escolar y por estudios tipo "input-output" de distribución social.

Era entonces indispensable un cambio en la concepción de lo educativo para superar, o en todo caso ampliar, desde otro enfoque, las investigaciones de corte estadístico que deducen los niveles de eficiencia terminal únicamente por el número de años escolares que cursan los sujetos.

Centrándonos nuevamente en los aportes etnográficos de los ingleses, Young en los años setenta se inclina por observar los procesos que suceden en el interior de la escuela, con el objeto de comprenderlos. El aspecto en el que trabaja es el del contenido, el cual va a ser central en su obra al analizar lo que sucede con el currículum. Basil Bernstein, investiga paralelamente la influencia sociolingüística.

Young recupera entonces las ideas elaboradas por Bernstein - - acerca de las dimensiones en la organización social del - conocimiento, con el fin de analizar en el currículum las estrategias utilizadas por quienes están en posición de determinar lo que se define como conocimiento legítimo. Cuestiona también las posibilidades de acceso de cualquier conocimiento en los diferentes grupos sociales; indaga acerca de la fragmentación o vinculación entre las diversas áreas de conocimiento, así como las formas de comunicación entre quienes tienen acceso académico a ellas o las hacen disponibles.

También en Inglaterra, Nell Keddie apoya el trabajo de Young, señalando que las consecuencias de una orientación normativa, presente en algunas teorías de sociología de la educación, reducen el problema del fracaso escolar a los antecedentes étnicos y de clase social de los alumnos, enmarcándolo así en un concepto de patología social, más que en uno de diversidad cultural de los estudiantes. El interés de estas investigaciones se centra en la distribución del conocimiento

en la escuela. Keddie reconoce el hecho de que el currículum único fue diseñado para un tipo de alumno (de clase privilegiada). Hace énfasis en esta tesis apoyándose en datos empíricos a la vez que señala que "...es en el salón de clase, en la interacción entre maestros y alumnos donde se construye el currículum diferenciado, entendido éste como una distribución desigual del conocimiento a sujetos que ya son diferenciados socialmente" (2).

Keddie realiza indagaciones comparativas, trabaja paralelamente con otros grupos de clase, utiliza las guías de Flanders (3) para la observación en el aula, así como grabación y aplicación de cuestionarios.

Estas nuevas orientaciones en la investigación inglesa se vinculan con el surgimiento de la Universidad Abierta durante la década de los setenta, lo que lleva a plantear estudios más diferenciados que los que se habían elaborado hasta ese momento.

Entre los franceses no hay diálogos tan abiertos ni gremios o agrupaciones como los que constituyeron los ingleses, quienes incluso se alejaron de otros grupos. En Francia no se refleja una preocupación generalizada como en Estados Unidos o Gran Bretaña, países donde las investigaciones educativas coinciden con propuestas políticas.

A finales de los sesenta y principios de los setenta se utilizan en Francia las guías de observación de clase, con el

(2) Monique Landesman, **Currículum, racionalidad y conocimiento**, Culiacán, Universidad Autónoma de Sinaloa, 1988. p.7

(3) Son categorías previamente establecidas en las que se señala por intervalos cortos de tiempo la aparición y frecuencia de las conductas y actitudes descritas en las guías. Cfr. M. Stubbs y Sara Delamont, **Las relaciones profesor - alumno**, Barcelona, Oikos-Tau, 1978.

objeto de mejorar la eficacia en el aula. Con ello se pretendía establecer un contraste entre el trabajo actuante del maestro y el trabajo deseable. En este primer nivel de investigación se registran las conductas del maestro a través de las guías. Es posible encontrar estas orientaciones en los trabajos de Antoine de León, Ferri, Postic, etc.

En una segunda etapa que abarcaría del año setenta al ochenta y cuatro aproximadamente, los trabajos de los franceses, se llevan a cabo a través del análisis de situación así como del estudio de las interacciones para abordar el problema de adquisición de conceptos. Se analizan las diversas modalidades de la enseñanza y en base a ellas las diferentes formas de adquisición de conceptos. Fundamentalmente son trabajos referidos a problemáticas psicopedagógicas y al área de la Lingüística.

A partir también de la década de los sesenta en Estados Unidos se realizan investigaciones con esta orientación cualitativa, si bien adquieren mayor fuerza durante los setentas. Estos estudios se enmarcan en el proyecto político de integración nacional en la Unión Americana, donde la diversidad cultural es tal que la mayor parte de las investigaciones, en sus primeras etapas deben llevarse a cabo particularmente en comunidades marginadas o con problemas de bilingüismo.

El movimiento de Educación Compensatoria en Estados Unidos trató precisamente de compensar a los hablantes lingüísticamente disminuidos. Bajo el modelo de eficacia lingüística se pretendió construir e instituir el inglés estándar a causa de los problemas de bilingüismo frecuentes en el sistema educativo norteamericano. Sin embargo, en este movimiento ya no aparece la preocupación del currículum como plan, como estructura o como sistema, que fue lo que caracterizó en la década de los cincuenta el análisis curricular en esta nación, bajo la influencia de Tyler.

Existen también otros paradigmas que van a impactar el abordaje de la problemática curricular en los diversos países, tal es el caso de los autores marxistas durante los setenta y posteriormente los neomarxistas. En los primeros es donde podemos ubicar la obra inicial de Bourdieu en Francia, donde

la dimensión de la reproducción ideológica aparece como concepto dominante en todos los autores que en esta etapa y bajo el paradigma citado, pretenden dar cuenta de lo que sucede en la escuela. La reproducción ahora va a estar ligada al problema de la diferenciación y al del capital cultural.

A partir de estos debates, en Estados Unidos Philip Jackson acompaña el concepto de reproducción al de **currículum oculto**, que a la vez sostienen autores ingleses como Young. Es sin embargo Jackson el que organiza la idea, elaborándola aún con el método de Flanders, el cual va a ser dominante en la investigación educativa norteamericana aproximadamente hasta el setenta y cinco.

La obra de Jackson representa también una ruptura con respecto a la posición Tyleriana, que concibe el currículum como propuesta eficiente. De aquí que -como lo señalamos- el concepto de **currículum oculto** se oponga a Tyler en cuanto a considerar únicamente el aspecto formal de las propuestas institucionales, enfatizando con ello la planeación minuciosa y detallada como garantía de éxito escolar.

Contemporáneo a Jackson, John Eggleston trabaja el currículum desde una perspectiva reflexiva, aportando el concepto de **currículum recibido**. Dicho currículum representa la forma en que los maestros y estudiantes comprenden el currículum formal, aceptando con esto la intersubjetividad que va a mediar invariablemente cualquier propuesta educativa.

El **currículum recibido** aparece posteriormente en este autor bajo la idea de negociación, ya que lo que se negocia es precisamente lo que genera un currículum diferente.

Por su parte, Henry A. Giroux diferencia tres enfoques de investigación en los cuales aparece el concepto de **currículum oculto** bajo diversos intereses de indagación (4). Dichos enfoques son el tradicional, el liberal y el radical.

(4) Henry Al Giroux "Escolarización y las políticas del currículum oculto" en Monique Landesman, Op. Cit., pp. 122 y ss.

El enfoque tradicional acepta los valores y reglas sociales dominantes; su interés se centra en cómo estos valores y reglas se enseñan en las escuelas. Mientras el contenido de lo que se transmite por medio de las prácticas en el aula se analiza, los intereses políticos y económicos que estas creencias y valores legitiman se consideran como algo dado.

Jackson, también entre los representantes de esta orientación, ofrece descripciones amplias de cómo los procesos estructurales tales como masas, poder, elogio y hegemonía de las tareas escolares, reproducen en los estudiantes las disposiciones necesarias para lograr el rendimiento, los roles de trabajo jerárquico, así como la paciencia y disciplina requerida para funcionar en la sociedad existente. Jackson no discute el concepto de currículum oculto en términos de sus significados económicos y políticos en el sostenimiento de una sociedad de clases.

Los estudios de interacción de clase en Inglaterra consideran el plan de estudios oculto como las "reglas" no especificadas del plan oficial que se dan por supuestas, y que es necesario distinguir a partir de la investigación. En las indagaciones iniciales estos estudios utilizan las mencionadas escalas de Flanders; pero, tal como sucede en las otras experiencias relatadas, al agotarse las posibilidades que brindaban las escalas, se recurre al análisis antropológico.

El paradigma fundamental en la primera etapa del Interaccionismo Simbólico (setenta y siete aproximadamente), lo representa el análisis de interacción cara a cara, el cual en esta época se constituye como el paradigma dominante. La desventaja de este tipo de análisis es su incapacidad para dar cuenta de los significados que se están construyendo, además se le escapa también el análisis de los significados implícitos, ya que se reduce a una indagación particularista que da cuenta únicamente de lo que sucede dentro del salón de clase y en ese momento. Actualmente se recurre a otras teorías para otorgar precisamente significado a las situaciones en su contexto general.

El foco de interés en la perspectiva liberal está representado en los primeros trabajos de Michael Young, cuando señala la relación dialéctica entre el acceso al poder y la oportunidad para legitimar ciertas categorías dominantes. Este enfoque rechaza la mayoría de los cerrados modelos de pedagogía empobrecidos por su visión conservadora del conocimiento, al cual consideran como algo que debe ser aprendido más que críticamente articulado. Está en contra también de la noción acrítica de socialización desde la cual los estudiantes son vistos como simples portadores pasivos de roles y recipientes de conocimientos.

En el conjunto de la problemática liberal se halla la interrogante de cómo el significado llega a ser producido en el aula. Nell Keddie, Whitty y Rist, entre otros, correspondiendo a esta línea de investigación, aportan diversos elementos de análisis. Además de discutir la validación y legitimación de contenidos, abordan el problema de la división escolar en géneros (masculino-femenino), centrando el debate en cómo los valores inherentes a la sociedad dominante reproducen, por ejemplo, la noción de "femineidad" en las escuelas.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN .

En esa década (los setenta), la discusión francesa sobre currículum se encuentra obturada alrededor de la Teoría de la Reproducción, al reducir las funciones del sistema educativo a la reproducción de la ideología dominante. Desde este hermetismo no hay posibilidad de avance, de modo que se estrechan las conceptualizaciones y la explicitación de los problemas educativos.

En la perspectiva radical, los británicos (en setenta y seis) trabajan el problema de los **márgenes de negociación**. Paul Willis se lanza a los talleres obreros para observar y entrevistar a los trabajadores e hijos de éstos, con el objeto de comprender la cultura particular de la clase obrera. Desarrolla una serie de categorías en cuanto a los patrones culturales de la familia que los hijos reproducen en la escuela, pero así mismo estudia las negociaciones que los

estudiantes realizan en relación a la influencia de la escuela.

El concepto de **negociación**, aun cuando es concebido bajo la idea de **reproducción**, hace hincapié en lo que sucede en el salón de clase y que va más allá de la mera reproducción de los patrones familiares.

No obstante que en el setenta y seis no se utilice el concepto de **resistencia**, estos avances son importantes ya que posteriormente aparecerán como la Teoría de la Resistencia, la cual se contrapone a la Reproducción. Paul Willis va a ser un referente fundamental también para los trabajos de M. Apple y Giroux en Estados Unidos.

La primera obra de Apple, dominada aun por la Teoría de la Reproducción, mostrará algunos elementos que diferencian la práctica educativa, aspectos que conforman currículums diferenciados como los de raza y sexo. Trabaja también en el problema de la democratización del sistema educativo y la imposición de la ideología de los grupos empresariales sobre los conocimientos educativos. Dichos estudios se desarrollan precisamente en la etapa de mayor industrialización y avance tecnológico en Estados Unidos (75), lo cual obviamente repercutirá en el sistema educativo, ya que entonces aparecen nuevas profesiones aunadas al reciente surgimiento de diversas áreas de conocimiento o especializaciones.

El problema central en la obra reciente de Apple se refiere a estas cuestiones: ¿cómo determinados conocimientos se vuelven hegemónicos?, y a partir de esto; ¿pueden los otros (conocimientos) volverse hegemónicos?. Se trata de problemas similares a los que Young elabora en el setenta en Inglaterra.

El trabajo de los neomarxistas va a aportar elementos de discusión, análisis, así como contribuciones metodológicas a la investigación de la práctica educativa. Para estos autores

la relación entre política, economía y cultura es básica en la discusión. La concepción sobre la sociedad varía a partir de este planteamiento; ya no se considera a ésta como ideológicamente monolítica, tal era el supuesto Althusseriano. Se plantean ahora las diferencias en las relaciones sociales, en términos de clase, raza y sexo.

En cuanto al trabajo sobre la ideología, se rompe con la percepción de una sola ideología dominante que se impone y se reproduce en el sistema educativo. Esta nueva ruptura permite estudiar la ideología desde una mirada que considere su reproducción por sectores y contradictoriamente.

La concepción con respecto a la escuela y los fines de ésta cambian, el sistema educativo ya no aparece como resultado de una imposición. Las relaciones que se producen en el interior de la escuela, reproducen también una serie de contradicciones tal como sucede en todos los ámbitos sociales. No se considera a los estudiantes receptores pasivos, por el contrario, se trabajan las diversas estrategias que los alumnos emplean para reinterpretar, aceptar o rechazar las disposiciones magisteriales e institucionales.

Se plantea también (a fines de los setenta) el concepto de reproducción contradictoria, bajo la idea de reproducción diversificada, a través de la influencia de Habermas, quien al señalar la variedad de ideologías que dominan y que pugnan por mantenerse, sostiene el debate sobre el problema de la crisis de legitimidad en el capitalismo avanzado, así como la crisis de hegemonía.

Los autores neo-marxistas sostienen la idea anterior de la autonomía relativa del aparato escolar. Esto les permite analizar la reproducción en el interior del mismo. El planteamiento central es: ¿qué pasa con la reproducción? Surgen también otra serie de preguntas como las siguientes ¿cómo aparece la estructura formal de la escuela?, ¿cómo se traduce esto en los maestros?, ¿qué tipo de perspectiva tienen de su situación los alumnos y los maestros?

Es el momento en que se advierte con claridad la gran distancia entre el currículum oculto y el currículum formal. Etnógrafos tales como Hamersley, Woods, Willis, entran al aula con una mirada más ingenua, menos dogmática que sus antecesores, aportando a los grandes teóricos pistas de los sucesos cotidianos, a partir de referentes empíricos concretos.

En esta misma línea de trabajo encontramos los aportes de Giroux, autor contemporáneo que plantea la necesaria vinculación de las discusiones sobre la escuela y las determinaciones políticas y económicas, como fuerzas que ejercen su influencia en la escuela. Formula también varias preguntas acerca del conocimiento y la cultura escolar que se valida en el aula tomando como referencia la noción de Adorno sobre la dialéctica negativa, a partir de la cual, señala, se puede diseñar una teoría de la crítica dialéctica que comience con un rechazo de la representación "oficial" de la realidad. Relevante en su debate es el cuestionamiento de la lógica subyacente del currículum oculto y la escolarización, con el objeto de descubrir los silencios, es decir, aquello que no se habla pero que está presente en el discurso y que da cuenta de las relaciones entre la clase social y la cultura.

A partir de estos avances es posible visualizar con mayor claridad las estrategias del maestro para negociar el contenido del currículum, permitiendo que dichas negociaciones culturales estén mediadas tanto por la cultura de los

estudiantes como por el capital cultural del docente.

Ante la crisis de paradigmas en los antiguos marxistas ortodoxos, se realizan progresos en la obra de algunos de ellos. Tal es el caso de Bourdieu, quien replantea una serie de discusiones acerca de la escuela y modifica las formas de abordaje, centrando ahora su búsqueda en referentes empíricos muy específicos y particulares, como una alternativa para superar la generalidad característica de sus primeras producciones.

Frente al paradigma de la Reproducción, Bourdieu se aboca al problema de la trayectoria y el éxito, concluyendo que los alumnos tienen éxito a partir de las trayectorias que como sujetos llevan a las aulas, desmitificando así el supuesto de que es únicamente la escuela la que señala a los sujetos. Aborda además el problema de la desigualdad sociológica, las diversas estrategias de adaptación que desarrollan los estudiantes, etc. Todas estas indagaciones se relacionan con el carácter centralista y autoritario del sistema educativo francés, el cual lleva a cabo la selección de excelencias, a partir de las trayectorias académicas.

Otros conceptos y preocupaciones centrales en las investigaciones francesas recientes giran alrededor de problemas tales como: el habitus (5), la negociación, las reglas del juego,

----- DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

(5) "El habitus es a la vez un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y apreciación de las prácticas, y, en los dos casos, sus operaciones expresan la posición social en la cual se ha construido. En consecuencia, el habitus produce prácticas y representaciones que están disponibles para la clasificación, que están objetivamente diferenciadas; pero no son inmediatamente percibidas como tales más que por los agentes que poseen el código, los esquemas clasificatorios necesarios para comprender su sentido social". P. Bourdieu, *Cosas Dichas*, México, Gedisa, 1988, p.134.

El mismo Bourdieu en *Sociología y Cultura*, define el habitus como el "Proceso por el que lo social se interioriza en los individuos y logra que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas. El habitus integra la interacción entre la historia social y la del individuo". P. Bourdieu, *Sociología y Cultura*, Op. Cit., p. 34 y 35.

resistencias, interpretación de prácticas pedagógicas, etc. En el plano de la reproducción del contenido, las indagaciones se centran en el análisis tanto de los grupos de presión que posee el maestro, como de los significados que éste construye con los grupos con quienes se relaciona.

Los estudios etnográficos en Francia en la última década son de mayor profundidad, tales como los de Susan Mollo, Coulon y Cirola, quienes investigan los procesos en el salón de clase. Se profundiza en el concepto de negociación, se trabajan también las diversas representaciones que los "actores" llevan a cabo en el aula y la manera como maestro y alumnos juegan dichas representaciones.

Este recorrido histórico nos muestra la diversidad de enfoques y cuestionamientos a través de los cuales pueden ser interrogados los procesos educativos. Nos interesa incorporar los aportes de la investigación cualitativa a fin de explicar algunos de los significados que los sujetos de la relación pedagógica construyen, reproducen o modifican por medio de las prácticas educativas desarrolladas en las aulas universitarias.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Es precisamente en el desarrollo diario del currículum® a través de las acciones compartidas, en donde se ocultan diversas normas, valores, significados y formas de percepción de lo real, las cuales determinan a la vez los intercambios la construcción y valoración de cierto tipo de conocimiento académico.

Desde las diversas posibilidades de análisis, destacamos dos niveles de interpretación por medio de los cuales tratamos de dar cuenta de la construcción de estos significados compartidos: el primero se refiere a las creencias y valores que maestros y estudiantes utilizan para interpretar y legitimar conocimiento como un contenido académico, y por otro lado para validar los mensajes y la constitución de normas, lugares y diferencias que se generan a través de las relaciones sociales y prácticas en el aula. Esto depende de las formas en que los sujetos educativos medien los mensajes

abiertos y ocultos que transitan en la dinámica permanente de la experiencia escolar.

El desentrañar dichos significados ocultos que son generados por los partícipes tanto en el discurso como en los comportamientos y actitudes, nos induce a estudiar el plano cultural, puesto que coincidimos con P. Willis cuando afirma que "es específicamente en el área cultural y en sus relaciones características con lo ideológico donde se da la posibilidad de eficacia a nivel cultural en el modo pedagógico"(6).

Es por esto que la directriz explicativa del trabajo (el análisis teórico) tiene como referente clave el problema del capital cultural. Hemos incorporado los aportes de la Sociología de la Cultura a fin de esclarecer en nuestro caso los procesos de ubicación y diferenciación en el aula, así como las formas en que se sostiene el paradigma de enseñanza centrado en el control, y los diversos movimientos de oposición - reproducción que caracterizan las relaciones educativas.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Nos abocamos a esta dimensión del capital simbólico movidos por la necesidad de encontrar respuestas a ciertas interrogantes que nos fuimos planteando en el apartado correspondiente al análisis etnográfico, en el cual apareció una visible degradación del trabajo académico que se evidenció en actividades en demasía "escolarizadas", así como en el vacío conceptual de las prácticas educativas que se generan y se mantienen en la universidad pública y que delatan una crisis no sólo económica sino ideológico-cultural, de la cual ni el magisterio universitario y menos aun los estudiantes han salido inmunes.

(6) P. Willis, *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid, Akal, 1988, p.223

El lugar

El estudio de campo se realizó en dos facultades de la Universidad Autónoma de Nuevo León, si bien los registros de observación utilizados para el análisis etnográfico y el teórico -por los motivos que aclaramos en el apartado sobre metodología- corresponden sólo a una de dichas facultades. Esta se ubica al norte de Monterrey, en ciudad universitaria, donde se encuentra también la torre de rectoría, la biblioteca central o Capilla Alfonsina, el estadio universitario y una de las librerías de la UANL así como varias facultades.

La entrada por el frente del edificio al que nos referimos es amplia, mide aproximadamente treinta metros de ancho y veinte de fondo. En una explanada que pertenece a las instalaciones de la facultad se encuentra, como en muchas otras dependencias de ciudad universitaria, un monumento que identifica el símbolo o la mascota que representa a la escuela.

Al fondo de la explanada, bajo un cobertizo formado por la construcción de los dos pisos superiores, se encuentran las oficinas administrativas. En las paredes externas a las oficinas se extienden varias vitrinas empotradas a la pared, con marcos de aluminio. En ellas aparecen horarios, materias y nombres de maestros. Otro sector de las vitrinas está destinado como "cuadro de honor", es decir, aquí aparecen los nombres de los mejores alumnos, indicando turno, semestre, promedio y lugar que obtuvieron.

En las paredes libres hay carteles anunciando bailes que organizan los alumnos (y en el semestre que observé), información de las diferentes planillas que disputan la dirección de la sociedad de alumnos.

Esta parte del edificio es la más vieja; su construcción es más sólida y cubierta que el último edificio de dos pisos, que está al fondo del terreno. Las otras instalaciones, que son más recientes, conservan un mismo estilo de construcción: son salones con grandes ventanales a todo lo ancho y a los lados, con una pequeña pared en la parte baja de un metro o un metro veinte centímetros, aproximadamente, que sirve de soporte al ventanal.

En la planta baja hay una cafetería cuya construcción parece improvisada, pues es más rudimentaria y desentona con las otras dependencias.

Aunque en general todos los espacios de la facultad se ven constantemente ocupados, (lo que indica sobresaturación estudiantil) es en la planta baja donde se concentra el mayor número de alumnos. La cafetería es el lugar más concurrido, generalmente está llena, sucia, nunca se ven ahí maestros. En este lugar es altísimo el volumen de voz de los alumnos, especialmente a fin de clases, cuando el ruido se vuelve ensordecedor. Es muy común encontrar también largas filas tan extensas que salen del local, esperando su turno para pagar y consumir alimentos.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Otro lugar permanentemente frecuentado por los alumnos es el patio central que esta enseguida de la cafetería. Este sitio tiene corredores diagonales que van del centro a cada una de las cuatro esquinas a fin de facilitar el acceso a las diferentes instalaciones de la facultad. En el centro y los corredores hay bancas de concreto en las que los alumnos se reúnen. En cada una de las esquinas lucen jardineras con plantas y árboles. Pero, no obstante que la facultad posee estos espacios abiertos, es evidente la sobresaturación de alumnado.

El ambiente

Las formas de organización administrativa en la facultad sugieren estilos escolarizados y rígidos de control; existe por ejemplo un timbre en el segundo piso, que suena con gran intensidad cada cincuenta minutos, indicando el término de cada clase.

La vigilancia a los maestros es continua, se realiza a través del prefecto (en este caso se trata de un muchacho corpulento y alto), quien llega al comienzo de las clases con una hoja o registro donde el profesor anota su firma. El prefecto sale y sigue recorriendo los corredores, desde los cuales puede observar todo lo que sucede dentro de las aulas, pues todos los salones cuentan con grandes ventanales a ambos lados del salón. Un lado de los ventanales da al exterior del edificio y el otro lado al interior, precisamente a los corredores que transita constantemente el prefecto.

La estructura arquitectónica muestra además la disposición de las aulas para la supervisión. En los siguientes recorridos el prefecto ya no entra en las aulas donde han firmado los maestros, ahora él mismo registra desde fuera la presencia (o ausencia en su caso) del docente en el salón.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Durante el semestre en que se realizaron las observaciones hubo un gran movimiento interno (enfrentamientos físicos y verbales) de estudiantes, encabezado por representantes y seguidores de diversas planillas que pugnaban por obtener el triunfo en las votaciones para integrar la sociedad de alumnos. Estas contiendas se observan cada vez que se presentan elecciones.

Es la sociedad de alumnos quien organiza las diferentes actividades extraescolares, como bailes dentro y fuera de la facultad, clases de danza, maratones, etc., así como una semana anual de conferencias impartidas por diversos especialistas de la profesión. Los integrantes de la mesa de

representantes se muestran temerarios no sólo durante el tiempo de elecciones, sino también después, pues responden a las características del ejercicio del poder estudiantil. Cuando alguno de ellos, por ejemplo, se presenta en el salón, pidiendo cualquier tipo de información, es evidente el desconcierto y recelo de los estudiantes.

Los cargos confieren un gran poder a los alumnos, lo cual explica -como veremos- los privilegios que obtiene el representante en el grupo.

De suma cautela fueron las actitudes del grupo frente al observador externo. Generalmente se mostraron distantes e incluso desconfiados. A medida que avanzaba el semestre tres alumnos varones fueron quienes en forma espontánea fungieron como informantes claves, proporcionando datos sobre las características del grupo: los conflictos, divisiones internas, así como opiniones respecto a la materia, la profesora, los exámenes y las calificaciones.

El Profesor

La maestra de aproximadamente cuarenta y seis años y semblante adusto, mantiene gran formalidad tanto al caminar, vestir, y al ingresar al salón. Para indicar las actividades de clase y llamar la atención de los estudiantes, tomar decisiones o hablar en clase, se muestra imperativa, segura e incluso despectiva, irónica y distante de los estudiantes que no la atienden, así como cuando entrega notas de evaluación o aplica exámenes. Su voz es alta y aguda, se expresa con firmeza y convicción tanto al caminar, hablar o escribir. Cuando está frente al grupo habla la mayor parte del tiempo, de modo que la ausencia de su voz se hace muy notoria en las sesiones que dedica a la entrega de trabajos, o a "pasar lista".

La ausencia docente en las sesiones destinadas a evaluación con el consiguiente aplazamiento de la clase es un rasgo común en esta práctica magisterial.

Los Estudiantes

Las edades de los alumnos oscilan entre los 17 y 20 años. Esta juventud con la que se inicia la vida universitaria se debe a que en el Estado de Nuevo León la preparatoria se cursa en dos años, y en algunas instituciones privadas de educación media superior y superior se trabaja con el sistema de tetramestres y no de semestres académicos, lo que permite acortar aun más la duración de los estudios, de suerte que el bachillerato es posible cubrirlo en menos de un año y medio.

Gran parte de la población femenina se presenta muy arreglada y maquillada, con ropa, zapatos y adornos a la moda. La vestimenta de los varones en general es más sencilla: pantalones de mezclilla, tenis, camisa o playera. Las mujeres y varones mejor vestidos permanecen a lo largo del semestre en las tres primeras filas, mientras que los demás varones se ubican siempre en la última.

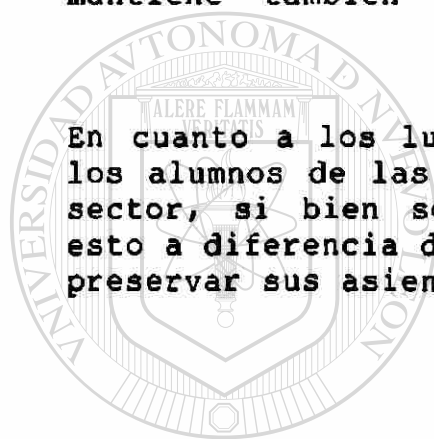
Las relaciones de amistad, sobre todo en las situaciones extra-clase, se caracterizan por el juego, bromas, celebración de buenas ocurrencias, etc. Entre los varones se escuchan también bromas en forma de agresión verbal, a manera de muestras ya de lealtad, ya de franco rechazo a algunos de los compañeros.

El detonante de la ironía estudiantil puede ser cualquier detalle imprevisto: dificultades para encontrar asientos vacíos, inseguridades de los compañeros al hablar frente al grupo o los errores magisteriales.

El tono de la voz particularmente el de la mujeres en las situaciones informales, es alto y agudo. En general todo el grupo aprovecha tanto los minutos previos a la llegada docente, así como el tiempo en que el maestro pasa lista o revisa trabajos, para platicar con los amigos distribuidos en el aula según criterios de amistad.

Es frecuente en los grupos heterogéneos ver una mayor cantidad de mujeres y uno o dos hombres. Esta forma de organización se mantiene también cuando se realizan trabajos en equipo.

En cuanto a los lugares de ubicación física dentro del aula, los alumnos de las tres primeras filas permanecen en el mismo sector, si bien se observan algunos cambios de mesabancos; esto a diferencia de los estudiantes del fondo, quienes suelen preservar sus asientos.

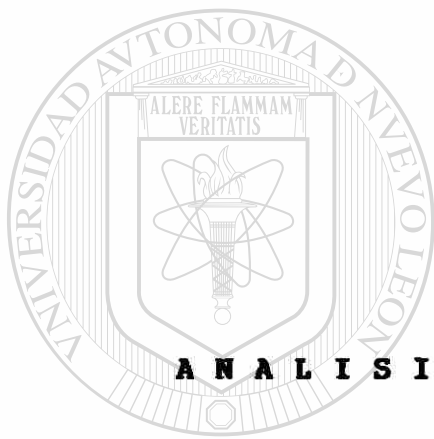


UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



ANÁLISIS ETNOGRÁFICO

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

I

LAS RUTINAS EN CLASE

Inicios

Son representativas las primeras sesiones, pues en ellas se establecen las diversas rutinas que imperan a lo largo del curso. Así la relación pedagógica, aunque variable, se afirma bajo ciertas normas, reglas y acuerdos tanto implícitos como explícitos.

En estas primeras clases la participación del docente en la definición de la situación es fundamental, de acuerdo a su cargo de máxima autoridad.

El habla del profesor es el elemento clave para llevar a cabo la definición. Algunos elementos que caracterizan a este discurso es el tono imperativo y seguro, a través del cual el docente se dirige a los estudiantes. Mediante el habla magisterial se norma la relación, se controla la participación de los estudiantes, se aclaran las expectativas en cuanto a las actuaciones esperadas por parte de los alumnos, se organizan actividades, se sancionan y evalúan los contenidos que el docente considera adecuados.

Los primeros momentos son inaugurales, en ellos se elucidan normas de trabajo, de relación maestro-alumno, se vislumbran los incipientes privilegios y diferencias entre los estudiantes.

/Al terminar de registrar la asistencia, la profesora coloca nuevamente la lista al frente y nombra por orden alfabético a cuatro alumnos. Sólo los dos primeros contestan al escuchar su nombre, los últimos no lo hacen puesto que se dan cuenta que les está pidiendo que pasen a exponer la clase.

Al mencionar los nombres de estos cuatro estudiantes la maestra espera que empiecen a hablar, pero ante el silencio pregunta al grupo/

M: "Vamos a ver... ¿quién estudió el capítulo cinco para la clase?"

/Una alumna levanta la mano/

M: "María y ¿quién más... Nada más María?"

/Se escucha silencio en el grupo, la maestra espera que María pase al frente, sin embargo se para otro alumno, sube al estrado y anuncia/

Ao: "La Función Económica del Estado"

/Habla del Sistema de Mercado, del gasto público, hace referencia a un cita de Lincoln después de leerla en el libro de texto/

Ao: 'Lo que el Estado no puede hacer, es imposible que lo hagan los hombres individualmente...'

/Cuando inicia la exposición se encuentra frente al grupo y a un lado del escritorio donde permanece sentada la profesora. Después de comentar la cita de Lincoln se le ve nervioso: voltea hacia donde está la maestra, ya no se dirige al grupo sigue hablando pero titubea, ha dejado el libro en su silla y habla en forma entrecortada, se mueve un paso adelante y otro atrás, la mano izquierda la pone dentro de la bolsa del pantalón, deja de hablar (da la impresión de que se le olvida lo siguiente), va a su silla por el libro, lo ve y continua con una idea pero sigue tartamudeando.

La maestra no ha hablado en este tiempo, ve al alumno en algunas ocasiones y anota algo en unas hojas que tiene a la mano.

El resto del grupo ríe constantemente como respuesta al tartamudeo. La profesora interviene para llamar por nombre a la alumna que inicialmente iba a pasar al frente/.

En tales situaciones, cuando por orden de lista se les pide participación en clase, una de las estrategias de supervivencia de los estudiantes consiste en sustraerse a la mirada docente. En estos casos, encubrir la presencia equivale a evadir la responsabilidad en el trabajo académico.

M: "Ustedes van a dar la clase. A ver vamos a ver muchachos o compañeras... /Espera que alguien voluntariamente acepte dar clase. No hay respuesta de los alumnos, por lo que toma inmediatamente la lista y llama a uno de ellos/

M: "A ver Pedro... Función Económica del Estado... hablemos..."

/Se oyen varias voces de los estudiantes/

Als: 'No ese no, no porque todavía el cinco no lo acabamos'

/Se refieren a los capítulos que están revisando/

/La profesora toma la lista nuevamente ya que no hay respuesta del primer alumno, y nombra a cinco estudiantes mas

ahora por nombre y apellido con los mismos resultados/

M: "Rodrigo Benítez... ?No vino...?"

/Como han sido varones, los alumnos cuentan/

Als: "Las mujeres, mujeres primero"

/La maestra continúa nombrando a los varones pero ninguno contesta. Se siguen escuchando las peticiones del grupo/

Als: "Siguen las muchachas"

/Tal parece que se agotaron los nombres o la maestra se fatiga ya que posteriormente pregunta/

M: "?Quién trajo la clase?"

/Un alumno que se encuentra sentado en la segunda fila al extremo derecho del salón es el único que levanta la mano, y la profesora pregunta/

M: "?Cuál es tu nombre?"

Ao: "Galván, Manuel"

/Posteriormente pasa al estrado y se coloca al lado del escritorio de la maestra, quien pregunta nuevamente/

M: "?Nada más... otro... algunos... quién más trae la clase?"

/Silencio en el grupo/

M: "?Nada más?"

Uno de los ritos es la exposición por parte de los alumnos del capítulo o apartados del texto acordado, utilizando apuntes, libro o copias fotostáticas. Este trabajo se realiza frente al grupo y sin organización de ideas, cuestionamientos, síntesis o explicaciones. A lo largo del semestre dicha participación se va limitando a la lectura textual de los materiales, o en ocasiones a repetir de memoria.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Delegar la responsabilidad de exposición de clase a los estudiantes será una práctica constante a lo largo del curso, aunque la organización de las intervenciones variará conforme se suceden las clases. Inicialmente la profesora designa a los expositores, posteriormente elige con anticipación los equipos que van a exponer. Varía también el número de expositores, los equipos de trabajo se integran generalmente de cuatro alumnos y aunque ya no se trata de intervenciones que competan a un sólo estudiante, sin embargo el tipo de trabajo y los apoyos utilizados son los mismos.

/El tercer estudiante que pasa al estrado a exponer la clase trae una serie de papeles (fotocopias del libro) a la mano, tal como el participante anterior.

Inicialmente la lectura es muy clara así como la forma de

hablar y el tono bastante audible, lee aproximadamente tres minutos, tiempo en el cual mantiene la mirada y el cuerpo dirigidos a la maestra. Cuando finaliza, la profesora le dice algo en voz baja, por lo que este va a su lugar, toma una libreta, la lleva al escritorio y la muestra (Creo que le objeta algo a Ao³ por haber leído únicamente las fotocopias).

La maestra en tono audible dice al tercer expositor/

M: "Bien"

/Aquel va a su lugar/.

En la participación de los estudiantes -decíamos- más que otorgarse importancia al contenido, lo que se revela es la constante reafirmación del lugar que el docente ocupa, ya que todas las exposiciones se convierten en un dictado dirigido no al grupo sino al maestro.

Sin embargo, los intercambios que se generan se caracterizan por una indiferencia muy marcada de la maestra hacia el contenido, hacia el grupo y también hacia lo que comunica el estudiante en turno. Es frecuente aún en las últimas clases del curso, que la profesora se mantenga en actitud ausente cuando los alumnos intervienen.

/Baja del estrado el primer estudiante que ha pasado a exponer, en este momento sube otro más con fotocopias del capítulo del libro. Está parado al centro del estrado y más alejado del escritorio que su anterior compañero. Al iniciar la lectura de las hojas que mantiene en ambas manos, permanece con la pierna izquierda cruzada al frente de la derecha (como si estuviera hecho nudo en las extremidades). La mano izquierda metida en la bolsa delantera del pantalón, la mirada la dirige constantemente a las hojas y aunque no da el frente al escritorio sí voltea constantemente hacia donde está la maestra.

Es un muchacho muy joven, aproximadamente de dieciseis años y también como el chavo que lo precedió, con muchas dificultades para expresarse.

La maestra sigue sentada tras el escritorio sin ver al grupo ni al alumno que lee, la mirada la mantiene al frente pero en el vacío. Recarga ahora la cara sobre la mano izquierda y sigue viendo al frente sin decir nada (me da la impresión de que tampoco escucha lo que lee el discípulo).

Los alumnos expositores recurren a repeticiones memorizadas que derivan en emisiones de información distante, monótona, sin puntuaciones o cambios en las modulaciones de voz.

Otra característica común en estas intervenciones es la carencia de ideas personales e incluso la gran dificultad para que el alumno explique las del libro o los apuntes leídos.

No obstante que el alumno cuenta con el apoyo directo del texto o los apuntes, el temor, inseguridad y las dificultades de lectura, así como la rapidez por ser presentada la clase en el menor tiempo posible, también identifican el ritual de exposición de clase. La peculiaridad del trabajo a lo largo del semestre sigue siendo la repetición mecánica e incluso desorganizada de ideas.

Por otra parte, existe un movimiento constante de las ubicaciones, una de las cuales, el lugar docente se reafirma en tanto los estudiantes le ceden al maestro la palabra, presencia y espacio físico.

/En las últimas clases del curso la profesora termina de pasar lista y desde el escritorio en el que permanece sentada comenta/

M: "Bueno, alguien iba a dar clase... ?Emilia?" /Emilia pasa al estrado se para a mediación de éste apoyada en el pizarrón. Trae a la mano unas hojas de libreta, las cuales mira constantemente como para revisar lo que tiene que decir, sin embargo no las lee, da la impresión de que lo aprendió de memoria por la velocidad con que habla. Continúa exponiendo algo relacionado con la teoría Keynesiana, apresurada y nerviosamente: le tiemblan ambas manos, con las que sigue sosteniendo las hojas.

Ahora hay una pregunta de un chavo del grupo, sin embargo Emilia no responde, es la maestra quien se para, va al pizarrón y le indica al estudiante/

M: 'En este caso de la política monetaria tenemos que estar en función de la tasa de interés...'

/La maestra sigue explicando en tanto que Emilia permanece parada en el estrado, aunque se ha ido recorriendo hacia el extremo derecho, como para dejar el escenario a la profesora. La primera ve las hojas que mantiene en las manos, posteriormente voltea a ver a sus compañeras a

quienes sonríe, es una risa de complicidad que tiene que ver con el que la maestra sea la que continúe hablando. Esta última responde a dos cuestionamientos más y aclara/

M: "Ahora Emilia nos va a explicar qué es lo que nos dice Keynes"

/ Emilia reinicia la lectura de las hojas sosteniéndolas nuevamente al frente y con ambas manos. Momentáneamente interrumpe la lectura y deja también de hablar -parece ser que se le olvida- al recordarlo, continúa la exposición como un fluir constante de palabras, sin pausas, ni entonaciones/.

El "propiciar la participación de los alumnos", así como la pretendida intención de "construir colectivamente el conocimiento", representan una distorsión de los paradigmas de enseñanza innovadores y encubren la ausencia de trabajo conceptual del profesor, quien privilegia la transmisión de experiencias personales relacionadas con la actividad profesional.

Sin embargo son tan específicas estas experiencias, que es imposible otorgarles alguna representatividad real, pues se elevan a nivel de dogma aun cuando estén fundadas en el sentido común.

/Al terminar la exposición de dos estudiantes, otro alumno pregunta/

Ao: "Maestra, pero por ejemplo acá hay inflación tan alta y ¿qué se hace?"

M: "La Reserva me va a decir: ahora no se están aceptando documentos... Yo les contaba(*) que antes incluso un particular podía descontar los documentos como particular al banco y estos descontaban los documentos: acá están doce documentos, pagarés a un año... avisa al banco comercial y el banco te paga los documentos con cierto descuento"

En otra sesión:

/Un alumno pregunta el significado de persuasión moral/

M: "Se persuade a los bancos de que no se preste... ¿Se acuerdan de lo que les decía de la persuasión? /Pausa/ El

(*) El Subrayado es mío.

año pasado para navidad se vió mucho en los anuncios: que vas a recibir mucho dinero de aguinaldo... ¿Cómo iba?

Ao: "Abe, Abe, Abelardo..." /Todos rien y la maestra tambien sonriente (lo que es raro en ella), dice/

M: A ver, como iba la tonadilla?

/El chavo de la última fila sigue cantando, el grupo ríe y la profesora agrega/

M: "¿Eso qué es...? /Pausa/ la persuasión moral. También lo que se hace para el día de las madres: que tienes que ser bueno... el día de..."

Als: "Del maestro"

/ La profesora sigue hablando ahora de los problemas en los créditos bancarios (Aunque no encuentro la relación con lo que se comentaba anteriormente).

La diferencia de ubicaciones se advierte también en la importancia que adquiere en estos ritos, la mirada docente la cual controla las diversas fases que los estudiantes cubren en el transcurso de su exposición:

- 1° Señala el momento de inicio.
- 2° Los alumnos buscan la mirada de la profesora al concluir los ejercicios; si ésta es aprobatoria, es señal de que han terminado y por lo tanto pueden retornar a sus lugares.

El acatamiento de las disposiciones magisteriales, y la reproducción de los trabajos que ella desarrolla, apuntalan algunas de las estrategias de supervivencia grupal, como la de utilizar el pizarrón en las sesiones en que la maestra lo ha usado, o bien reducir la presentación de clase a cinco minutos aproximadamente, que es el tiempo empleado a su vez por la maestra para tratar el contenido.

La frecuencia y extensión de las intervenciones docentes se incrementa a medida que avanza el semestre. Esta mayor participación va consolidando las características de la intervención magisterial: uso de refranes populares, reiteración de ideas, poca referencia a contenidos disciplinarios y personalización de los discursos.

/La maestra habla de las funciones de los bancos comerciales y del Banco de México/

M: 'Vamos a suponer que una persona va y pide a un banco comercial, entonces Serfin va y le dice al Banco de México: necesito dinero, entonces lo que puedo hacer... te voy a

prestar el documento de este señor que en un año me va a pagar y tú me das el dinero, entonces el Banco de México establece una tasa de redescuento (...) el Banco de México se espera un año y va a cubrir un millón de pesos. Pero presta a Serfin ochocientos cincuenta mil pesos, por eso se llama tasa de descuento: de un millón que se deposita se hace un descuento por ejemplo de ciento cincuenta mil pesos y sólo se otorga el crédito por ochocientos cincuenta mil'

/Un alumno pregunta si cualquier persona puede ir al Banco de México y pedir un préstamo, la maestra responde/

M: 'No tú no puedes entrar al Banco de México, hay un vidrio antibalas con policías y tú te tienes que identificar... No puedes entrar como cualquier cliente en otro banco'

El trabajo intelectual no contribuye a la diferenciación de los diversos participes en la relación pedagógica; por ello en estos ritos de instrucción es indiferente que la clase la inicie la profesora o los estudiantes. Cuando es la primera, la exposición se lleva a cabo sin mayor protocolo, no se indica la finalidad de las actividades a desarrollar, el tema de éstas, ni el sentido del trabajo.

/La primera sesión en que la profesora no solicitó que los estudiantes pasaran a "dar clase": Al entrar al salón coloca papeles legajos y libretas en el escritorio y se dirige al pizarrón, no habla en estos momentos, se limita a anotar una tabla de ocho columnas en el pizarrón con diversas cantidades/

"

| ANO | PRECIO | Cantidad | PNB Monetario | Indice de precios | PNB | TCA | Tasa de inflacion |
|------|--------|----------|------------------|----------------------|-----|-----|----------------------|
| 1980 | 25 | 70 | | | | | |
| 1981 | 27 | 78 | | | | | |
| 1982 | 35 | 73 | | | | | |
| 1983 | 80 | 70 | | | | | |
| 1984 | 82 | 74 | | | | | |

/A continuación aclara al grupo/

M: 'Muchachos, en el reporte lo simplifiqué, la forma de calcular el "pe, ene, be" (PNB) lo van a calcular el "Pe, ese, a" (PSA) del "pe, ene, be" (PNB) real [...] para eso tenemos la fórmula:'

/Escribe en el pizarrón/

| |
|--|
| $TCA = \frac{\text{PNB real del año dado}}{\text{PNB real del año anterior}} \times 100 - 100$ |
|--|

/La profesora alcaza la fórmula y posteriormente indica/

M: "Lo que yo les estoy pidiendo que me entreguen ustedes por mes es la tasa de inflación por mes... /Explica cómo obtener esa tasa mensual y agrega/

M: "Lo podemos tener bimestral... Mientras yo reviso sus trabajos van a llenar esta tabla y van a hacer también la tasa de inflación... /Posteriormente aclara/

M: 'Háganlo para ustedes y luego lo pasan...' /Continúa dando indicaciones acerca de la libreta en la que lo van a copiar pero es inaudible. La profesora regresa al escritorio, se sienta para llamar a los alumnos por orden alfabético/.

Si bien los actores de tal interacción no se distinguen por el tipo de aportaciones, sí lo hacen a través de ciertos intercambios, ya que la validación de las intervenciones la realiza la maestra, incluso cuando el trabajo docente adolece de un dominio intelectual mayor al de los estudiantes.

/Al bajar el alumno que exponía la clase una chava pregunta/

Aa: 'Maestra, ahí dice que la FED... /Señala unas frases escritas en el pizarrón/ es que acá... /Se refiere al libro/ decía que los bancos de reserva pueden aumentar o disminuir la tasa de descuento... Pero cómo saben cuando van a aumentarla o a disminuirla?

/El estudiante que bajaba del estrado no ha llegado a su lugar, la maestra y los compañeros se dirigen a él para que responda/

Als: "A ver, a ver, tú"

/El chavo del estrado comenta/

Chavo: "Según... cuando quieren que haya más dinero, disminuyen la tasa..."

/La alumna que hizo la pregunta vuelve a intervenir/

Aa: "Sería una forma de evitar la inflación?"

M: "Si yo quiero aumentar la cantidad de dinero en circulación... Qué hace el banco de reserva?"

/La pregunta la dirige a dos de los estudiantes que pasaron al estrado, ellos contestan simultáneamente/

Als: "Disminuyen" /La respuesta es en voz baja e inseguros/

M: "Va a disminuir la tasa de reserva"

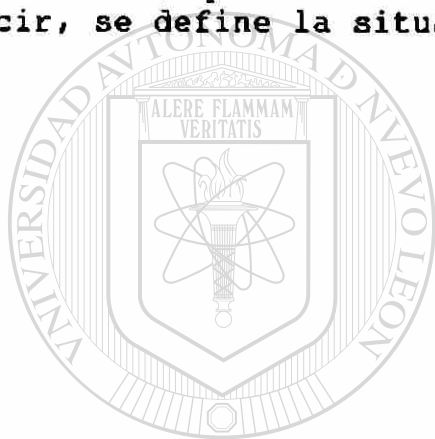
Los compañeros del grupo rien y le señalan al segundo

alumno que dió la clase/

Als: "Le atinaste" /Todos siguen divertidos celebrando las confusiones de los amigos/.

Los estudiantes aceptan la actuación docente; es el maestro quien posee la voz legítima, la única investida de "autoridad intelectual".

El habla magisterial reafirma las diversas ubicaciones en la relación educativa; por ejemplo, a través de las bromas, se muestra al grupo la vulnerabilidad a la que están expuestas las aseveraciones de los estudiantes. Mediante el discurso profesoral, ya lo señalamos, se evalúa, sanciona, ubica, es decir, se define la situación de enseñanza.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Trabajando el contenido

Los momentos en los cuales el profesor especifica pautas, normas, actividades, etc., se caracterizan por la formalidad y poca posibilidad de negociación. Así son programadas las actividades reglamentarias utilizadas en la definición de la situación escolar y atribuibles a la función magisterial.

El tipo de comunicación varía cuando se estudia el contenido académico (o lo que el grupo va constituyendo como tal). Los intercambios se relajan, la conversación transcurre entre interpretaciones de sentido común, aparecen bromas, chistes y ejemplos referidos a situaciones específicas, muy cercanas a las experiencias de los estudiantes. El recurrir a refranes, dichos populares, moralejas y anécdotas divertidas para los alumnos, son otras características inherentes a este tipo de comunicación que funciona como estrategia de acercamiento entre los estudiantes y como estilo de trabajo académico.

/En la primera sesión de observación un alumno hace una pregunta a la maestra sobre un cartelón del Partido Revolucionario de los Trabajadores/

Ao: 'Profe, decía: salario mínimo para el Presidente... Pe, erre, te (PRT) ¿Qué es? Partido...'

/Con ayuda de otros compañeros del grupo y de la profesora terminan de descifrar el significado de las siglas (PRT), el mismo estudiante continúa/

Ao: "¿Cómo es posible que lo pongan?"

/La maestra responde que hay cosas peores con las cuales ella no está de acuerdo. Cita como ejemplo unas calcomanías que traen algunos carros con la inscripción de "Oremos por un México libre" y agrega/

M: 'Yo le pondría de trabajadores flojos, de sindicatos charros, de funcionarios corruptos, le pondría una serie de cosas. Son un chorro de cosas que están influyendo en el... en la crisis: líderes grillos... a Fundidora se la acabó el sindicato. En Pemex es un sindicato tan fuerte que cuando muere una persona la tarjeta se la rentan a otra persona (se refiere a la credencial del trabajador). Yo como viuda por ejemplo -ojalá que no me vaya a quedar viuda-
/Rien los alumnos/ ...como viuda voy y recibo mi porcentaje y le llevo un regalo a la persona que está manejando mi tarjeta. ¿Se imaginan cuantos muertos estan trabajando?'

/Nuevamente se escuchan risas en el grupo/

M: 'Yo le puedo heredar también un puesto a mi hijo o hija

/Hace un movimiento de cabeza como afirmando que eso está bien/

...pero si le caes gorda a la señorita te dice: fijate que no ha venido nadie a trabajar con su tarjeta, (sic) entonces tienes que llevarle un regalito...'

Resulta común que no se cuestione a la locución docente. Por medio de convenios implícitos los estudiantes se predisponen a escuchar, y el maestro a verificar si su mensaje está siendo recibido por el grupo.

/La maestra habla sobre los impuestos y la evasión de estos/
M: 'La empresa al no declarar todo lo que vende entonces roba... si la empresa evade impuestos no hace declaración... Ustedes no son administradores ni contadores...' (*)

/Los alumnos responden y la profesora continúa/

M: " Saben que en las empresas hay dos o tres libros? No se paga el total de ventas para no pagar impuestos y se quedan nuestros impuestos con los intermediarios. Evaden al fisco y se roban las tres cuartas partes del IVA que nosotros pagamos..."

El tipo de discurso al que se recurre cuando se aborda lo que el grupo ha definido como contenido académico posee algunas de las características del habla informal: las ideas son fragmentadas, la conversación difícil de seguir para un extraño. Es un discurso indefinido en el que se abordan diversos tópicos, y con un estilo de comunicación cuya lógica comparten estudiantes y profesor.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

/La maestra señala una de las palabras anotadas en el pizarrón: productos y a continuación aclara/

M: 'Al gobierno parte de esos productos le sirven para planear su presupuesto, entonces nos dan una amolada... Se planea en base al petróleo, pero nos dan unas amoladas cuando baja el precio del petróleo [...] y México lo estaba vendiendo por abajo del agua hasta en ocho dólares... el

(*) Se utilizó doble negación para conservar el anonimato.

petróleo tiene un mercado incierto, mientras siga la guerra el precio del petróleo va a estar muy bajo, por eso les conviene que siga la guerra entre Irán e Irak para que bajen los precios del petróleo...'

/Un estudiante interviene/

Ao: ' De qué depende de que termine la guerra por qué no ha acabado en esos países?

M: 'Porque todos quieren tener armas [...] Se reúne la OPEP, y en dos o tres semanas de negociaciones y hay que hacer todo el cártel, tienen una cuota de lo que tienen que vender cada uno pero entonces dicen... Yo por qué tengo que reducir mi cuota que la reduzca el otro.

Los beneficiados son los países industrializados como Estados Unidos [...]. A partir de mil novecientos setenta y tres en México se hizo más agudo el problema de la importación ...y qué hacen ellos...?

/Pausa de la profesora/

M: 'Los países industrializados tenían sus reservas y les pedían a los otros países que les compraran porque necesitaban dólares. Pero ellos no lo hacían e iban bajando los precios'

/Continúa explicando que estas decisiones son diferentes para los diversos países con quienes tiene relaciones comerciales Estados Unidos. (No logro captar la lógica del discurso magisterial)/

M: 'En Inglaterra le siguen comprando a veinte dólares el barril, mientras que a los otros les compran por debajo.

Los países industrializados se dan el lujo de bajar el precio de la gasolina, en La Plata también hicieron lo mismo, como necesitamos seguirle exportando y bajamos el precio porque necesitamos dólares...

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

El "habla restringida" en este caso denotada por el uso de la primera persona, la referencia a situaciones muy particulares producto de la experiencia docente, así como la reiteración de aquellas ideas que son relevantes para el magisterio, se transforman en "discurso legítimo" que desestima cualquier otro tipo de inquietudes.

'La función del Banco de México es regular la cantidad de dinero en circulación. Aparte de emitir billetes y regular la circulación, actuar como cámara de compensación. Actuar como cámara de compensación [...]'

/A título de ejemplo de cómo funciona la cámara de compensación dice/

M: 'En las mañanas se reúnen los banqueros acá en Monterrey y cada uno trae un mensajero de cada banco. Si yo traigo

acá cheques de Serfin, cheques de Banamex y llevamos una cuenta donde yo te voy a estar cargando y abonando... Entonces Bancomer trae cheques de Serfin y abona los cheques que son a favor de Serfin... Esto es la Cámara de Compensación...'

Ao: "Maestra, los bancos comerciales son los que se les llama Sociedad Nacional de Crédito?"

M: "No ahora vamos a ver... posteriormente vemos eso. Primero vamos a ver cómo funciona en los bancos privados"

/Pausa/

M: '...no se si los mensajeros vayan dos veces al día, hasta el ochenta -eso sí lo se- iban dos veces al día'

Los rumores, comentarios, anécdotas, conforman hasta el final del semestre un discurso narrativo que resulta atractivo para los estudiantes y elemento de sostén docente.

Existe una actitud de constante evasiva hacia el trabajo de contenidos de la disciplina de estudio; el ambiente lúdico y de permisividad docente durante la clase supuestamente dedicada al trabajo conceptual, contrasta con aquellas situaciones en que la profesora verifica la presencia de los estudiantes, así como las tareas, o bien la precisión y seriedad exigidas en los momentos de examen.

/La maestra habla de la inflación y el reflejo de ésta en la moneda del país, a continuación un estudiante interviene/

Ao: "¿Entonces cuando sacaron las monedas de quinientos ya no sacan los billetes?"

M: "No, ya no los sacan, así que si ustedes son coleccionistas guárdenlos para que se los enseñen a sus nietos"

/Todos hacen comentarios (se les ve divertidos) y uno de ellos en voz más alta y bromeando también señala/

Ao: 'Vamos a tener que usar monederos en lugar de carteras'

M: "Lo que vamos a hacer es lo que hizo Argentina: quitarle tres ceros a la moneda"

/Después de una pausa sigue explicando/

M: "El problema que tenemos con las monedas es que como tenemos mucho metal, metemos en las monedas aleaciones muy buenas y no se si ustedes hayan oído que en Estados Unidos nada más recubren nuestras monedas y con eso hacen las monedas de veinticinco centavos de ellos... Las descarapelabas y estaba la moneda de veinte centavos"

/Un estudiante comenta en voz baja/

Ao: "No es cierto"

/Otro más agrega en tono de broma/

Ao: "Ya ni los teléfonos aceptan las monedas de un peso"

Los chistes, la ridiculización de cualquier acontecimiento, así como los mensajes moralistas, son otros tantos soportes de los que se hace uso para regular las actitudes de los estudiantes, así como para otorgar validez a los comentarios magisteriales.

/La maestra sigue hablando de los préstamos del extranjero/

M: '...saben que estamos hasta el gorro y seguimos pidiendo prestado al fin que tenemos petróleo... se nos acabó el dinero cuando termina el sexenio... ya saben ...quién sabe qué... a quien deje algo' (Se refiere a un refrán popular que -por la entonación que utiliza- más o menos dice: "Que chingue a su madre el que deje algo")

/Todos los estudiantes rien/

M: 'Entonces se recurre al efe, eme, i, (FMI) para que nos preste. Tenemos dos años de que nos quitan los subsidios: de la gasolina cada... dos o tres meses?, la tortilla, maíz. El gobierno está retirando subsidios porque eso le dice el efe, eme, i'

/Pausa/

M: 'Es un tonto el que dice que el gobierno está mal, porque están con números rojos. La Comisión Federal de Electricidad, por qué tiene que trabajar con números rojos?'

Ao: "Porque no quieren gastar más luz"

M: "Fuera bueno que no quisieramos gastar más luz... Primero no se paga lo que vale, segundo, esta colonia es la popis... ésta es la amoladita... ¿Quién me va a pagar todo esto? Estos no pagan todas las inversiones: postes, alambres... Mientras no nos cuesta más la seguimos gastando, como 'Amanda ciérrale...' Ella no le va a cerrar hasta que le amuelen el bolsillo... acuérdense de que somos mexicanos"

La ausencia de elementos conceptuales que apoyen el discurso docente delata la superficialidad del trabajo académico. Incluso cuando se trivializan las disertaciones, se mantiene -a través de la palabra- la presencia profesoral que domina la situación.

Las ejemplificaciones a las que se recurre aparecen totalmente distanciadas de las actividades que se desarrollan en el momento, como si intempestivamente la profesora las recordara

y al instante las "vaciará", aunque dichos ejemplos no mantengan relación alguna entre sí o con lo que se expone.

/Al finalizar los comentarios del registro anterior, la maestra continúa/

M: "En el Banco de México, mientras estuvo Rodrigo Gomez ilustre Neoleonés nacido en Linares, él decía: no hay más billetes para circular más que lo dispuesto por el gasto público... mientras el está ahí, él les decía que no había billetes. Cuando muere se emiten más billetes que lo dispuesto en el gasto público y de ahí nace un bebé que se llama inflación"

El permanente laberinto conceptual oscurece al discurso, de aquí que sean frecuentes las distorsiones y ambigüedades con que se responde a los estudiantes.

La trivialización del contenido, la mezcla de diversas situaciones y la recurrencia a ejemplos muy particularistas que terminan por reforzarse en el sentido común, son constantes que caracterizan la participación magisterial.

/Un alumno interroga a la profesora/

Ao: "Crecimiento económico es igual a desarrollo?"

/La maestra se dirige inicialmente al grupo/

M: "Muchachos, por favor cuando haga una explicación guarden silencio... Desarrollo económico se refiere a un aumento en la producción y Desarrollo económico (sic) es cuando trae beneficios a la sociedad, que haya un desarrollo social y también político... Si repercutió en más viviendas, escuelas, etc., ese es un desarrollo económico"

Ao: "?Es diferente?"

M: "Es diferente, podemos tener desarrollo económico..."

/Ahora se dirige a otra persona del grupo/

M: "A ver compañero, ¡por favor, ssshh! Si sigue habiendo desarrollo económico la riqueza no se ve en la sociedad, entonces no hay desarrollo económico"(sic)

En otra clase:

M: 'Antes de la desconcesión de la banca... /En tono erudito aclara/ le llamamos desconcesión a la expropiación o nacionalización. Antes se les daba una concesión a los

bancos privados...'

/Continúa comentando que en tiempo de la Revolución los bancos mexicanos no hacían los billetes, sino que los emitían los bancos norteamericanos y agrega/

M: 'Entonces el Banco de México, antes de la desconcesión era sociedad anónima... actualmente es el único que emite billetes. A partir de mil novecientos sesenta y cinco, sesenta y seis, dejamos de pedir nosotros que nos emitieran los billetes en Estados Unidos. Decíamos nosotros: fabrican tantos billetes de mil pesos, tantos de quinientos, de cien, etcétera, etcétera. En mil novecientos sesenta y cinco, sesenta y siete se manda gente a Italia para que se especialicen en la emisión de billetes (...) para que nosotros mismos también emitieramos billetes. Ahora hay algunos otros países a los que México les emite también'

La mayoría de los comentarios aparecen envueltos en la especulación; sin presentar discusión, alternativa o aporte teórico alguno. Más bien son pláticas informales carentes de todo fundamento conceptual que permita enriquecer la visión de la problemática a la que se alude.

En estas situaciones de enseñanza el profesor se encuentra preocupado sólo por su presencia, por su actuación ante el auditorio. Su interés se centra fundamentalmente en persuadir e influir en el grupo, en la fuerza con la que se comunica, más que en el desarrollo de conceptos o ideas de una disciplina a ser enseñada.

M: "En el banco siempre ha habido ineficiencia o sea, somos ineficientes a muchos niveles, a todos los niveles. Siempre ha habido ineficiencia y no se cambiaron los gerentes y subgerentes... /Se refiere a los empleados bancarios/. Nada más se cambiaron los directores, pero si ustedes tenían cuenta antes de la desconcesión... son los mismos que están ahora"

M: "Todas las movidas que hacían antes también ahora y me consta las movidas que había. Lo que están haciendo los directores de los bancos es competir para tener más clientela y no nada más ellos están compitiendo, tienen que competir también con Estados Unidos. Entonces los bancos están descapitalizados porque la gente que tenía dinero en el banco lo sacó y lo puso en Estados Unidos... entonces los bancos están descapitalizados"

El confuso discurso de los participes de la relación educativa genera una lucha entre docente y estudiante, en situaciones o hechos que cada quien conoce y es capaz de sostener.

Se manifiesta abiertamente la imprecisión y ambigüedad magisterial en cuanto a los "aportes teóricos" que comunica al grupo, los cuales son relativizados por acuerdos implícitos que dan la ilusión de igualdad y reconocimiento en las aportaciones de los estudiantes.

/La maestra sigue haciendo comentarios acerca de los trabajadores de Pemex/

M: 'Por ejemplo la Quina, lo quieren realmente los trabajadores, la gente... /Explica que cualquier cosa que este lider pida a los empleados inmediatamente lo apoyan/
Intervienen dos alumnos, inicialmente un varón y posteriormente una mujer para hacer referencia ambos, a trabajadores conocidos de Pemex/

Aa: "En Pemex tengo unos amigos... /Se escuchan exclamaciones de los compañeros de !ahh ah!, por lo de amigos/ ...son unos sueldos elevadísimos y trabajan sólo quince días"

/La maestra responde/

M: 'Yo conozco una persona que está criticando... /Se refiere a Pemex/ y ves en su casa porcelana china y cosas carísimas que un trabajador no puede comprar (...) nada más que él critica porque le da coraje robar menos que a los que critica'

/Un chavo más pregunta algo relacionado con el compadrazgo en los empleos y la profesora contesta/

M: 'Si es hijo de mi tío o mamá de Tarzán, ¿cómo la empresa va a cargar con esa gente?... eso es lo que está mal, por eso se necesita gente con dignidad, yo no me voy a sentir a gusto si no estoy trabajando y recibo dinero'

/Por lo que los alumnos comentan en voz alta/

Als: "!Hay maestra!..." /Como diciéndole: ¿por qué no?/

M: "Es lo que te digo: Oremos por un México libre, pero sin sindicatos charros... Bueno, pero ya nos metimos en política... Ven como política y economía están relacionadas?" (*)

(*) El subrayado es mío.

La magnificación de las experiencias personales adquiere relevancia porque representa el soporte de la actuación docente, apoyo legitimado por el tipo de respuestas de los estudiantes, en las que se observa la misma visión que la profesora ha transmitido a lo largo del curso sobre diversas situaciones. Dicha visión mimética consiste en repetir literalmente el alumno no sólo ideas y palabras magisteriales, sino además acompañándolas del mismo tono y ritmo del docente.

Se comparten en esta forma significados sobre diversos aspectos de la realidad y sobre las ubicaciones personales.

M: "Es lo que se llama la especulación inflacionaria. ¿Qué es lo que han hecho otros países? Por ejemplo: congelar precios y salarios"

/Un estudiante interviene/

Aº: "Pero aquí en México no todos están dispuestos a sacrificar..." /Esto lo ha comentado en otras clases la maestra/

/El "Cuate" (es otro alumno) también señala/

Cuate: "Acá no se puede porque por ejemplo los sindicatos se les echan encima"

/Son las mismas palabras expresadas también por la profesora en otras ocasiones/

M: "No sólo los sindicatos, también las clases dominantes del país... /Pausa/ En Bolivia fue donde hicieron esto también, un costo muy alto para disminuir la inflación... Lo que pasa en México es que hay una clase media muy grande, la clase media es la que menos está dispuesta a perder... Porque digamos: un millonario puede reducir sus ingresos a determinada cantidad sin que le afecte, las clases pobres nunca han tenido... Parece película de Pedro Infante... la clase media es la que menos está dispuesta a prescindir de algo porque le está costando"

Se agota el contenido académico que constituye el sentido común mientras que las explicaciones continúan siendo reduccionistas y los ejemplos reiterativos y unilaterales.

/En las últimas sesiones del curso la maestra hace referencia a comentarios anteriores/

M: "Se acuerdan que en la Banca de México, mientras estuvo Rodrigo Gómez nunca le dió al gobierno más dinero?... Mientras estuvo al frente del Banco de México no hubo inflación y los nuevos directores al hacer caso a los requerimientos del gobierno para que hubiera más circulación de moneda... empieza a haber más inflación... Aparte de otros factores externos... no quiero que me los dejen atrás... pero mientras estuvo Rodrigo Gómez no hubo problema de emisión de billetes... junto con otros factores"

En la antepenúltima clase:

M: "Decíamos que las causas de la inflación fue que el gasto empezó a aumentar mucho (...) mientras estuvo Rodrigo Gómez al frente del Banco de México que es el que emite el billete, no se expidió más dinero que el autorizado. Nada más muere Rodrigo Gómez y empiezan a aumentar todos los gastos públicos. Tenemos un magnífico empleo y el gobierno empieza a gastar más. Son mayores los gastos, son mayores que el ingreso, aumenta el gasto y al haber más circulante sin haber estado apoyado en la inversión causa la inflación"

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

El descuido de la supuesta disciplina de estudio que integraría a los sujetos en el espacio escolar, convierte a las participaciones magisteriales en disertaciones improvisadas, sujetas a la inmediatez de la situación, en ellas se fragmenta la información y se mezclan ideas y acontecimientos. La posición del docente incluso se vuelve confusa, al extremo de que es imposible identificarlo basándonos en el registro oral.

/En esta clase están hablando de los problemas que provoca la evasión de impuestos.

El "Cuate" pregunta a la maestra/

Cuate: "Entonces qué tiene que hacer el gobierno?"

M: "En el caso de la inflación aumentar los impuestos..."

Pero mira, qué gana con aumentarlo?... Quienes son los únicos que están pagando impuestos son los empleados. Los empleados cautivos, por ejemplo yo que recibo mi cheque y ya viene aplicado el impuesto... Entonces ese impuesto que yo estoy pagando no le llega al gobierno porque el gobierno lo tiene asignado a la Universidad"

/Otro estudiante interroga/

Ao: "¿Para que?"

M: "Maestros... para todos los gastos de la Universidad... Comerciantes, industriales, todos los de las economías subterráneas... esos no pagan impuestos. Como me dice una amiga que corta el pelo en su casa:(*) pero yo te cobro quinientos pesos menos que en el salón de belleza... Si Chulis, pero tú no pagas impuestos.

Los que están cargando con el sistema tributario es la clase media que le pagan con recibo... Por ejemplo los industriales: el quince por ciento que nosotros pagamos van a parar a Mc Allen al departamento que tienen allá, pero quienes lo estamos pagando...? nosotros"

El contenido académico se transforma en un discurso del ideal, del deber ser, por ello aparece con una gran carga de consignas moralistas que sitúan peyorativamente a las personas, al país o a las instituciones. Surgen comparaciones donde los "otros" tienen mayores cualidades y por lo tanto mejores opciones de ubicación que los presentes.

/Están hablando de subsidios/

M: '[...] Si se pudren las cosas es por ineficacia, en México el problema es que no industrializan los productos, se congelan y se echan a perder. En Estados Unidos inmediatamente... Aquí volvemos a lo mismo: ineficiencia, ineficiencia, ineficiencia...'

M: 'Es que somos ineficientes, yo tengo que llamarles la atención a los alumnos porque son ineficientes... ¿cómo vamos a ser eficientes? Como me dice un amigo: si todos

(*) El subrayado es mio.

somos ineficientes, yo me mato trabajando y al final de cuentas mi puesto se lo dan a otro que no trabaja... Pero en algún lugar tenemos que empezar a ser eficientes... ¡ah! entonces porque los maestros no vienen y no les pasa nada para que me voy a esforzar...? No, hay que esforzarnos para ser eficientes, porque si no, nunca vamos a salir. Yo les decía a sus compañeros que ahora están en tercer semestre que me dejaron asombrada por el nivel de excelencia, eran los primeros en la clase, tomaron clase de inglés y lo más bonito de todo es que cuando no había clase se iban a jugar fut bol...

¡Fíjense nada más, la formación del ser humano en todos sus aspectos! A estos muchachos nada más les faltaba el arte, no se si tocaban algún instrumento, en todo caso ero lo único que les faltaba... y a mi me empujaban porque de otra forma uno se va quedando atrás, yo puedo estarles diciendo mentiras: este pizarrón es de color negro... y es más fácil manipular'

Cuando se trabaja el contenido académico, la certeza en el tipo de respuestas que emite el docente es el único rasgo distintivo de la posición de este el salón de clase. La improvisación expone al maestro a las coacciones e interrupción en las rutinas de enseñanza, por medio del control que también ejercen los estudiantes.

/En esta clase están hablando sobre la expropiación de la banca/

Ao: "Profe, qué al expropiar la banca no les pagan?"

M: "Les pagan pero el pago fue a diez años. [...] Les iban a regresar o iban a vender las acciones de las empresas para pagarle a los banqueros.

El gobierno no tiene por qué tener esta empresa. El gobierno no debe por ningún motivo tener más empresas. El gobierno es ineficiente [...] Las empresas nada más los empresarios... Entonces estuvo en litigio, se supone que se vendieron a la iniciativa privada y con ese dinero se iba a amortizar la deuda que tenían con los banqueros'

/Pausa/

M: "El señor Espinoza Iglesias dueño de Bancomer que era el que a través de Bancomer se llevaba el dinero de Durazo, lo cambiaban a dólares y lo llevaban a Estados Unidos...

Ese es un cuadro muy triste muchachos... Mañana les traigo la lista de las empresas que tenían los bancos como dueños"

Ao: "La casa de bolsa... ?qué es lo que está haciendo?..."

M: "La casa de bolsa lo que estuvo haciendo era inflar las utilidades para vender las acciones..."

Lo que hizo el gobierno fue que dijo: bueno, si tienes tantas utilidades ¿por qué no lo estás declarando? entonces..." /No termina la idea ya que interviene un estudiante/

Ao: "No tomó lista"

M: "Esperame tantito... !Arreola!

/Inicia el pase de lista/

Las practicas profesionales y su especificidad se desvirtuan, permeándolas una óptica intimista, privada, donde en apariencia los problemas de la realidad se van resolviendo mediante la intuición.

En este tipo de practicas educativas, en las que se tiende a instituir la descalificación de los alumnos en actividades que excedan las rutinas manuales y repetitivas, se excluye la posibilidad de trabajo y valoración del conocimiento teórico, así como la adquisición de aptitudes profesionales por parte de los estudiantes.

M: "Las empresas empezaron a financiarse a través de las acciones que empezaron a vender..."

Entonces las empresas lo que estaban haciendo es que... tuvo que intervenir la Comisión Nacional de Valores e interviene Hacienda y les dice: no me estás pagando las utilidades que tienes... porque esta... Hacienda dice ¿cómo, que pasa con los impuestos y las utilidades que no me estás pagando?..."

/El representante del grupo pregunta en qué forma dejan de pagar impuestos/

M: "Así como puedes desinflar las utilidades, con tus libros puedes inflar las utilidades" (*)

Desde esta perspectiva, correspondería a la universidad pública la ubicación de los egresados en actividades marginales de la especialidad para la que se preparan.

(*) El subrayado es mío.

Voz Docente

La voz magisterial es relevante por ser el elemento que permite al maestro hacerse presente ante el auditorio; independientemente de lo que se comunique, mantener en forma continua su voz significa sapiencia. Este recurso didáctico sirve para señalar los aspectos que se consideran importantes, y para influir en los alumnos, establecer normas, elaborar críticas, validar contenidos, etc.

Es preciso recurrir al libro de texto, puesto que a través de éste se definen las secuencias de los contenidos así como las actividades y ejercicios a desarrollar. Sin embargo, la voz magisterial es el elemento sancionador de mayor importancia, tanto para mantener la atención de los alumnos, como en la prioridad conceptual.

/La maestra reinicia la lectura del libro de texto y los alumnos escriben en las libretas, otros más están mirando a la profesora, pero nadie platica, el silencio es absoluto. Posteriormente algunos chavos de las filas del centro se pasan hojas entre sí «son notas, recados» y se responden por escrito. Otros dos estudiantes varones intercambian libretas, en una de las cuales se encuentran las gráficas que hace una semana hicieron en esta misma materia.

Todos estos movimientos los hacen con gran sigilo pues la profesora continúa leyendo y permanece parada al centro del estrado. Un alumno pregunta refiriéndose a la lectura/

Ao: "Maestra... y esas empresas ya volvieron a particulares?" /La lectura docente es sobre los grupos financieros que tenía cada banco/

M: "Se han estado pasando a particulares, les decía que la ce, te, eme (CTM) quería hacerse cargo de ellas, pero no... ni la ce, te, eme, ni el gobierno pueden controlar eso... Entonces hay muchas cosas que nosotros vemos a nivel pequeño:... yo deposito, retiro un cheque... El mayor problema que se tuvo para desconcesionar la banca fueron las divisas, los dólares. El Banco de México daba dólares a la banca privada... entonces de dónde sacaba el Banco de México dólares?... A ver díganme?"

Als: "De la reserva"

"De las importaciones"

/La maestra va al pizarrón y escribe al tiempo que sigue

preguntando/

M: '¿Pero lo más importante qué es, díganme... /Pausa y agrega/ de la empresas...'
/Queda anotado en el pizarrón/

| |
|---------------------------------------|
| * Préstamos Reservas Empresas * |
|---------------------------------------|

/A continuación expresa/

M: 'Los bancos de Estados Unidos les dicen a los mexicanos: tus billetes están muy bonitos, pero acá están tus billetes yo quiero dólares... Les daban dólares a gentes muy importantes como Durazo por ejemplo y los particulares sacaban sus dólares y volvían a salir. Lo que estaba haciendo el Banco de México fue suponer una paridad que no podía soportar... la especulación ha tenido un papel muy importante en la inflación en México'

La presencia docente se mantiene con el habla, -cuya duración se prolonga a medida que avanza el semestre- a través también de las respuestas inmediatas e improvisadas a las interrogantes estudiantiles, así como por la seguridad y firmeza con la que se enuncian.

/La maestra escribe varios nombres de Fideicomisos, al tiempo que los menciona/

M: "Fira, fomex, fonei, fovi"

/Queda escrito/

| |
|----------------|
| " FIDEICOMISOS |
| FIRA |
| FOMEX |
| FONEI |
| FOVI " |

/Un alumno interroga/

Ao: " Y el FIRA que viene siendo Profe?"

M: "Como está establecido y como ustedes los ven en el banco dice... Fondo de garantía para algodón... como recursos agropecuarios... Pero como está establecido es: Fondo de garantía para la agricultura, ganadería..."

/Como no corresponden las siglas de FIRA con lo que la maestra aclaró, un alumno en tono de broma interviene/

Ao: "No, a mí se me hace que está en inglés maestra"

/Se escuchan risas en todo el grupo y la maestra agrega/

M: "No, yo me imagino que el FIRA se refiere a los recursos agropecuarios... No, lo que me interesa es cómo funciona y para qué sirve... y avicultura (sic). La diferencia que el Fira y el Banco de Crédito Rural es que éste lo hace con una gran hipoteca de por medio, incluso el Banco de México tiene una recuperación del noventa y cinco por ciento y el Banco de Crédito Rural recupera un cincuenta por ciento"

/A manera de ejemplo, comenta que anteriormente cuando se otorgaban los créditos agrícolas los beneficiarios mataban animales de buena raza/

M: '...tenían un parrandón con un marrano de alto registro /Pausa/ ...entonces ahí cómo les puede cobrar [...] si ellos ya se lo comieron, se comieron el semental... y acá no puedes hacer eso como un banco comercial... Si no pagas tiene que importar producto nada más que la diferencia es que acá es con otro tipo de intereses... son más bajos'

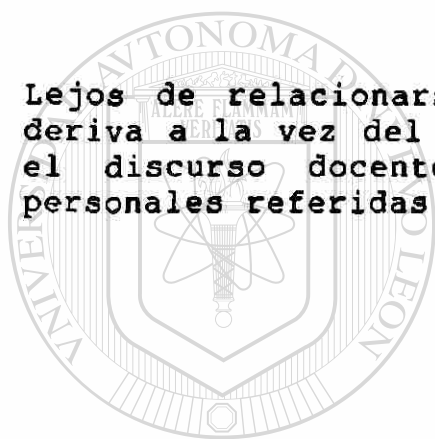
/Se refiere al FIRA/

M: "En Matamoros, Reynosa, los campesinos seguian necios de seguir plantando algodón y la gente terca de seguir sembrando algodón y hasta que no se interviene... la compañía de seguros y ahora sí, para sembrar tiene que asegurar la tierra y así había más recuperación"

/El Representante del grupo pregunta a la profesora sobre el FIRA y si son fideicomisos del Banco de México, la segunda contesta/

M: "Si son fideicomisos del Banco de México... Tenian oficinas acá en Monterrey, sobre todo acá que es una ciudad industrial.

Lejos de relacionarse con un lenguaje especializado que se deriva a la vez del campo disciplinario en el que se trabaja, el discurso docente permanece anclado en las anécdotas personales referidas a situaciones muy específicas.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Cómo se comunican maestro y alumno

Las intervenciones docentes se caracterizan no sólo por su falta de interpelación a los estudiantes, también la vagüedad y ambigüedad de ideas, y la constante recurrencia a un lenguaje figurativo acompañan estas prácticas en las que no se vislumbra ningún plan de instrucción que guíe las actividades magisteriales.

Los intercambios maestro-alumno transcurren bajo lógicas diferentes, la del primero sin que haya respuestas concretas a los cuestionamientos estudiantiles, dando la apariencia de alejarse, desconocer y en ocasiones incluso negar lo que sostiene.

/Un estudiante interviene/

A°: "Entonces si la Conasupo no vende, no vende al interior porque es pobre aunque lo esté subsidiando y si no necesita las divisas entonces venderían más al mercado interno?"

M: "Sería más subsidio"

Ao: "Lo que pedían en el reportaje era más subsidio?"

M: "Si lo quieres más barato tiene que ser mayor el subsidio... en Estados Unidos lo que hace el Departamento de Agricultura que no terminamos de decir... les dice a los agricultores: tu, tu y tu, no van a recoger cosecha... ¿cuánto sería el dinero si recolectaras esa cosecha, siete mil dolares?... entonces aquí tienes tu dinero. Lo que hace el Departamento de Agricultura les paga y les compra a los agricultores a precio normal y los subsidia y lo reparte a través de los programas de bienestar social a determinadas familias que lo requieren"

Es frecuente en este tipo de intercambios la circulación de discursos que no llegan a conectarse, ya que aunque la voz docente es constante, no siempre corresponde a las interrogantes de los discípulos.

Para mantener su ubicación a través del habla, el profesor se ve precisado a responder verbalmente las diversas interrogantes de los estudiantes, incluso careciendo de la respuesta apropiada a lo que el alumno plantea. Son situaciones tan comunes, que cuando el docente, tiene dominio de la situación áulica, construye neologismos (en este caso: chocoquite), con los cuales pretende fundamentar la argumentación.

/Una alumna pregunta/

Aa: "¿Es lo mismo un banco y una casa de bolsa?"

M: "Miren... los bancos comerciales antes de la desconcesión el depósito, los excedentes los prestaban, no les interesaba comprar los papeles de gobierno porque no había cetes en primer lugar. Entonces lo que hacían... vamos a poner acá a Bancomer.. el dueño es el señor Espinoza Iglesias, ellos compraban acciones... vamor a decir... compraban acciones de Sanborn's... Entonces llega el momento que los bancos llegaban a controlar los negocios donde ellos tenían las acciones... entonces Bancomer era dueño de Sanborn's tenía el cincuenta y un por ciento de las acciones y no nada más eso... Hylsa, Celulosa y Derivados(*), etcétera... Había varias empresas de las que era dueño Bancomer... a estas empresas no les faltaban créditos eran dueños de las empresas los créditos estaban destinados a sus empresas...

Aunque muchas de estas empresas, mucho de su capital se necesita en el exterior, ellos prestaban a empresas extranjeras que les estaban maquilando... Así - - - - desaparecieron los chicles Yucatán, eran chicles que sacaban... ¿cómo se llaman los árboles del chicle?

/Un alumno de la fila del fondo contesta que hule, pero la maestra habla con tres chavas de la primera fila y a continuación comenta/

M: "Algo así como chocoquite (sic)... Era una empresa nacional, pequeña y viene Chiclets (sic) Adams y empieza a tomar auge en el país, entonces chicles Yucatán desaparecen y ahora están a otro nivel... Digamos que el ochenta por ciento de chicles Adams y veinte por ciento empresas pequeñas: Totito(**), Canel's... "

(*) Empresas regiomontanas.

(**) Marca de chicles regiomontana.

/La maestra sigue hablando/

M: "Entonces en el momento en que el gobierno expropia los bancos se lleva todas las empresas que tenían los bancos. Los bancos tenían un imperio... digamos que el poder económico, financiero, industrial, estaba todo en la misma mano"

La ubicación de los participantes no permanece inmutable, por lo que los rituales de instrucción transcurren en un proceso de constante reorganización; y pese a que la profesora se mantiene mediante la palabra, se expone también a ser cuestionada, enfrentando oposiciones en las que los alumnos esperan otro tipo de participación magisterial que se adecúe a los cuestionamientos planteados.

La ausencia de trabajo conceptual, aunada a los estilos de intercambio agresivo característicos del grupo, tensa las relaciones pedagógicas. Se degradan las diversas intervenciones mediante referencias personales peyorativas que descalifican la actuación y rendimiento académico tanto docente como estudiantil. Las relaciones grupales son antagónicas, y muestran tanto las diversas ubicaciones que formalmente mantienen maestro y alumnos, como los conflictos que en otros momentos permanecen encubiertos.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

/En la clase en la que la profesora les ha hablado del interés académico que mostraba el grupo de alumnos del semestre anterior continúa/

M: 'Esos muchachos me tenían sorprendida...' /Ahora habla de los estudiantes del Tecnológico de Monterrey, a quienes muestra también como ejemplo de dedicación ya que/ '...se la pasan trabajando en las computadoras...'

/Los estudiantes entre cuchicheos hacen comentarios irónicos, uno de ellos -en voz baja- dice/

Ao: 'Sí, yo estudio ballet...' /Como respuesta a la necesidad de la formación integral de los discípulos, a la que apelaba previamente la maestra/

M: "Fíjense nada más... los muchachos del Tec..., la ventaja que les llevan a los de aquí van a ir a competir con ustedes en los trabajos... Si nosotros creemos que somos buenos grupos, que somos lo máximo, nos vamos a quedar en el mismo lugar..."

/Ahora refiriéndose al trabajo de los maestros agrega/
M: "Ellos... /los estudiantes/ están encantados que no llegue a dar clases, ¿a poco no...? Les voy a dar una sorpresa un día de estos... les voy a dar una hora libre"
/El estudiante que está a mi lado izquierdo contesta en tono apenas perceptible/
Ao: "Desde la segunda vez..." /Esta respuesta sugiere que la profesora ya ha faltado, y efectivamente, en tono justificatorio, ésta, añade/
M: "Ahora no he venido porque tengo un hijo enfermo, pero no porque tenga un jefe con quien cumplir..."
/Pausa/
M: "Como quiera no crean que sólo los mexicanos somos mañosos, en Estados Unidos como quiera recojen por abajo del agua la producción, a pesar de que el gobierno ya se las ha pagado..."
/Esta última aclaración la hace refiriéndose a los ejemplos que venía trabajando en clase/

En otra sesión de la misma asignatura, al final del semestre:

/Están hablando de los problemas de la inflación/
M: "...para disminuir la inflación hay que disminuir la demanda agregada..."
/El "Cuate" -un alumno- interviene/
Cuate: "Pero también habría problema... A ver, acá con los impuestos..., acá hay una evasión tremenda, si se aumenta de nada serviría..."
M: "Eso es lo que pasa, ya ven la campaña que hay contra la evasión fiscal... los contadores son los que están en medio del ajo..."
/Se escuchan voces de burla de los estudiantes, pues es una especialidad cercana a la que estudian. La maestra está exenta pues tiene otra especialidad/
Als: "Ah siiii... los contadores son los malos" /En tono sarcástico/
M: "También los contadores" /Rien todos/

El juego, la gratificación a las buenas ocurrencias y el relajamiento en los intercambios son más frecuentes a medida que el curso avanza, de tal forma que la permisividad aparece como estrategia de supervivencia grupal, dando cabida a actividades distractoras de cualquier tipo, como utilizar el tiempo de la clase en la búsqueda de billetes de mil pesos con

inscripciones de "sociedad anónima" o bien revisar la conjugación de verbos.

M: "Algunos billetes decían... Sociedad Anónima, pero otros ya no dicen Sociedad Anónima. Los billetes de mil... para los coleccionistas, unos decían Sociedad Anónima y otros ya no dicen Sociedad Anónima"

/Un alumno ha sacado un billete de mil pesos y lo está revisando, la maestra pregunta/

M: "?No dice? /El alumno responde con un movimiento negativo de cabeza y la profesora agrega/ ...en algunos..."

/Enseguida y en tono de voz más alto afirma/

M: "Hay un billete de los que nos fabricaban en Estados Unidos, pero..."

/Los estudiantes siguen sacando billetes y uno de ellos muestra a la maestra y al grupo el suyo, la profesora lo señala y confirma/

M: "En el billete sí dice"

Als: "?Me pasan uno?"

"!Hagan sus apuestas señores!"

/La maestra muestra ahora dos billetes/

M: "!Aquí están los dos billetes que se alcanzaron a imprimir: uno dice Sociedad Anónima y otro no dice Sociedad Anónima"

/Un estudiante que está sentado cerca de mí, burlonamente, comenta/

Ao: "!Ah, muy interesante...!"

En otro registro: UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Un alumno interroga a la maestra sobre la forma correcta de decir/

Ao: "?Financian o financian...?"

M: 'Financian, lo correcto es financian... El verbo es financiar: yo financio, tu financias... Yo oigo a la mayor parte de los alumnos: !Anda tu fuistesss, /Recalca la ese/ tu vinistesss... tu trajistesss... conferencian...'

/Los estudiantes ríen y por ahí comentan/

Ao: "Como el de matemáticas..." (Supongo que se refieren a un maestro).

Además de la dificultad para expresarse, los estudiantes mantienen en sus intervenciones otras características semejantes a las utilizadas por el maestro. Recurren a argumentaciones personalistas y en muchos casos, extrañas para los observadores externos, aunque adecuadas a la lógica que comparten entre ellos.

/En este momento de la sesión se han citado diversos tipos de instituciones que otorgan créditos bancarios/

M: "El FONEI... /Regresa al escritorio a ver el libro y continúa hablando/ ...Saben que tengo amigos economistas que su trabajo es andar en las empresas diciéndoles a los empresarios que existen fideicomisos y les dice: acá los puede conseguir y además más bajo de lo que les cobra el banco comercial"

/El representante del grupo que está sentado en la primera fila pregunta/

Repre: "Si ya tiene comprador y ya tiene todo... No, no... La empresa necesita dinero para producción, al gobierno le interesa que ciertos aspectos de la economía tenga mayor impulso... Entonces ¿cuáles son esos aspectos? al campo, las exportaciones... ¿entonces por que tengo los - - - - fideicomisos...? Entonces nada más prestan para el desarrollo del país" (sic).

/La profesora responde/

M: "Lo que se considera puntos de desarrollo para el país"

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

La indiferencia y apatía dominan el dictado en clase, el cual concuerda con las actitudes de conformismo y abandono estudiantil al aceptar pasivamente todos los argumentos que provengan de fuentes ajenas como el libro de texto y los apuntes.

/En una de las sesiones la maestra va al escritorio y anuncia al grupo/

M: "Les voy a dictar las principales funciones de la Secretaría de Hacienda y Crédito público, en cuanto a materia bancaria... Ya saben que tiene otras..."

/Con el libro en la mano empieza a dictar/

M: "Fijar el capital social con el que deberán constituirse las instituciones de crédito y organizaciones auxiliares..."

Als: "Organizaciones de crédito y qué?"

M: "Y organizaciones auxiliares, coma (sic) dentro de los límites que señala la ley general de instituciones de crédito y organizaciones auxiliares"

/Como el dictado es rápido y los alumnos tienen que escribir hasta puntos y comas -como lo señala el docente- preguntan/

Als: "?La qué, ley qué...?"

/Se oyen murmullos entre los alumnos preguntándose y respondiendo entre ellos/

M: "Número dos: revocar las concesiones... fíjense bien: revocar las concesiones otorgadas"

Als: "?Qué significa eso?"

M: "Que estamos viendo que dentro de la ley podría quitarles esas concesiones (...) Autorizar a personas o grupos de personas físicas"

/Un alumno interviene/

Ao: "?Esa es la definición?"

/Otro estudiante de la última fila aclara al compañero/

Ao: "Es la tercera"

M: "Es la tercera" /Ser refieren a las definiciones que dicta/

M: "De personas físicas o morales que tengan interés en adquirir el control del veinticinco por ciento o más de las acciones representativas del capital social de determinadas instituciones de crédito"

/La maestra continúa dictando, al tiempo que lee en el libro que conserva abierto entre las manos. Los alumnos preguntan y se responden entre ellos para anotar textualmente las definiciones/.

La información organizada y el desarrollo coherente de ideas contenidas en un libro de texto, proporcionan seguridad al magisterio cuando éste adolece de un discurso académico que guíe las actividades en clase; la disciplina de los estudiantes -obligada por la escritura- responde también a la concreción de este apoyo.

Apoyos en la instrucción

El soporte fundamental que sostiene el trabajo magisterial es el libro de texto; la secuencia de los temas, ejercicios, etc. corresponde al orden que en el ejemplar aparecen, de tal forma que las actividades académicas se circunscriben a la repetición, copia y dictado de los manuales.

/En esta clase están elaborando diversas gráficas sobre "renta disponible"/

M: "Pero hay unas... ¿quiere pasar alguien a anotar una tabla que viene en su libro, que es, una tabla de ingreso, consumo y ahorro?"

/Los alumnos bromean ante la solicitud docente y se escuchan comentarios como/

Als: "Anden, no sean flojos"

/Se levanta "el Galán" quien va al pizarrón y copia en él la tabla que se encuentra en el libro. Mientras tanto la maestra explica/

M: 'Hay que tener en cuenta que la renta disponible cambia, ya no es producto nacional...'

Este único apoyo (el libro de texto) no representa un soporte que enriquezca el proceso de instrucción, aparece más que nada como una de las estrategias de supervivencia magisterial.

/La profesora habla del producto nacional y descifra la fórmula al tiempo que la va anotando/

$$PN = C + I$$

M: "Ahora no existe gobierno..." /Refiriéndose a que simplificaron la fórmula en este ejercicio

M: "No existe sector externo... queda en la fórmula producto nacional igual a capital mas inversión"

/Ahora pregunta al grupo/

M: "¿No viene inversión ahí?"

/Se refiere al libro, pero como no existe respuesta estudiantil, ésta camina al escritorio, abre el libro, lo consulta y anuncia/

ii: "La tabla de inflación viene en la tabla ocho dos, viene... inflación igual a doscientos"

Otro de los apoyos utilizados regularmente es el dictado, que al igual que el libro de texto, subsisten como soportes importantes en el desempeño y organización magisterial.

La escritura en el pizarrón para el desarrollo colectivo de ejercicios es otro de los respaldos de la instrucción, y aunque no es usado con tanta frecuencia como los anteriores recursos, cuando se utiliza, aumenta el interés de los alumnos. En la resolución de problemas hay diversas participaciones no sólo de los que pasan al frente, también quienes permanecen sentados intervienen en el desarrollo de ejercicios, otros más escriben o comentan en voz alta con la profesora los resultados obtenidos, generando una dinámica diferente a la que se aprecia cuando se recurre a otros apoyos.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

La voz docente, tradicional respaldo didáctico, sigue siendo un recurso primordial en la actuación del magisterio y aún en aquellas situaciones en que se generan pseudo-diálogos maestro-alumno donde no hay comunicación. El discurso del profesor adquiere relevancia no por lo que transmite, sino por la actitud segura y el tono convincente con que se expresa.

VIGILANDO A LOS ESTUDIANTES

Controles disciplinarios

Las actitudes regulativas en el grupo funcionan como elementos de sostén en la función docente. Ellas institucionalizan el derecho a hablar y ser escuchados por los discípulos. Para ello se recurre inicialmente a advertencias de exclusión del curso dirigidas a quienes inoportunan el trabajo magisterial.

/En clase la profesora está hablando/

M: 'Vamos a ser congruentes y lógicos al calcular beneficios, ya tenemos utilidades o beneficios... Ustedes no son contadores, pero los contadores lo manejan más como beneficios, ...esos beneficios... !Acevedo!, a la otra te sales, me distraes mucho. /Sigue con la exposición/ Entonces la empresa toma..., !perdón!, los beneficios son (...) Beneficios para invertir: tu tienes quinientos pesos para invertir y eres empresario y de los mismos beneficios vas a invertir menos beneficios no distribuidos...'

La importancia de la voz magisterial es resguardada por la continua insistencia para que los estudiantes se abstengan de hablar cuando la profesora se dirige al grupo.

/Al estar hablando la maestra se escucha también la conversación de dos alumnos de la última fila, la profesora se dirige a ellos/

M: "!Ay!, no hablen por favor".

/Los alumnos guardan silencio y la maestra continua exponiendo/.

La relación pedagógica se mantiene con intercambios que oscilan entre la flexibilidad y la rigidez. Las pláticas privadas que se generan entre las parejas o pequeños grupos de estudiantes siguen siendo sancionadas constantemente a través de amenazas de exclusión temporal o definitiva del curso.

/La maestra habla de los préstamos extranjeros a los países con problemas económicos, por lo que un estudiante pregunta/
Ao: "¿Por qué hacen préstamos a los países del sector americano si no tienen para pagar... Como va a estar procediendo?"

M: "Tienen compromisos a nivel de gobierno y de empresa privada"

/La maestra deja de hablar al darse cuenta que uno de los alumnos de la última fila está hablando con un chavo que está en el corredor. El gesto de ella es de enojo cuando volteá a verlo, por lo que los estudiantes dicen a coro/

Als: "Fuera, fuera..."

/La maestra agrega/

M: "¿Te quieres salir?"

/El estudiante no contesta, pero deja de hablar con el amigo/.

En momentos en los que no se requiere la atención a la palabra docente; por ejemplo, durante la recopilación de exámenes, la disciplina alterna con situaciones de absoluto relajamiento.

/En sesión de revisión de examen: los alumnos siguen preguntando a la maestra y simultáneamente otros se van levantando para colocar las pruebas en el escritorio. La maestra responde algo (inaudible) a los alumnos de la primera fila y a los que ahora llegan al lado de ella.

En este momento aumentan los murmullos en el grupo, se escuchan risas y carcajadas entre una alumna de la primera fila con un estudiante del fondo del salón. (Como que se responden mutuamente).

Sin embargo, cuando la locución de la profesora es continua y se presentan interferencias, se concretan las sanciones de exclusion. Entonces no hay concesiones y las expulsiones quedan registradas en el control de asistencia. Los castigos aparecen pues como parte de los derechos docentes y como forma de preservar el lugar que oficialmente le corresponde al maestro.

/La maestra ha hablado durante 34 min. aproximadamente, y en este momento se dirige a dos alumnas que están sentadas en la primera fila/

M: "Salgan ustedes dos por favor" /Ve algo en los papeles que tiene sobre el escritorio y agrega/

M: "Es lunes, tienen una semana de vacaciones, pueden salir.

/Las dos estudiantes se paran y salen, cuando han cruzado la puerta del salón se escuchan risas y comentarios de ambas/.

La prioridad de la disciplina se destaca en las sesiones en que la profesora opta por mantener el silencio grupal, cuando a la par existen demandas de los estudiantes para aclaración de contenidos.

/Una alumna de la primera fila hace preguntas a la maestra sobre los impuestos de nómina, impuestos sobre la renta, etc., la profesora interviene dirigiéndose al grupo en el que se escuchan varios murmullos/

M: 'A ver, compañeros !por favor! /Disminuye el ruido/ Bueno muchachos... guarden silencio por favor'.

Las miradas desaprobatorias representan otra forma de control: La profesora escudriña con desagrado los diversos sectores donde se escuchan murmullos, e identificando el foco, sanciona a quienes no atienden su trabajo.

/La maestra interrumpe la exposición y en tono de disgusto voltea a ver a un estudiante que está sentado al extremo izquierdo del salón, quien ha estado platicando, y le dice en tono de reproche/

M: "?Tu eres alumno de aquí, de este grupo? /El alumno responde afirmativamente. La maestra voltea hacia el otro lado del salón -derecho- puesto que se oyen murmullos. Como no identifica inicialmente a quienes hablan, mira con desagrado a todos los que se encuentran en ese sector. Finalmente "descubre" a dos estudiantes a quienes mira fijamente y sin decir nada vuelve a abrir el libro que ha conservado en las manos/.

Los elementos distractores del trabajo magisterial representan una transgresión que corresponde castigar al profesor. Es por ello que los alumnos aceptan las sanciones y las continuas amenazas de castigo sin enfrentamientos directos con la maestra.

/La profesora interrumpe los comentarios sobre el contenido, mira a tres estudiantes que se sientan en la primera fila y les dice/

M: "Muchachas, después arreglan eso... o ?quieren salirse?"

/Las tres alumnas responden que no/.

El peligro de no ser admitido está presente también cuando la clase se ha iniciado y los alumnos no se integran de inmediato al grupo. Los retrasos son sancionados con expresiones de rechazo del maestro, que el alumno esquivo hurtando la mirada.

/La clase ha iniciado hace aproximadamente 15 min., en este momento llega una alumna al salón, la maestra no la pierde de vista (con mirada desaprobatoria) desde que entra hasta que la estudiante llega a su lugar. Esta última nunca voltea a verla/.

Los estudiantes se mantienen hasta el final del semestre, sin hacer objeciones, lo que demuestra en estos ritos disciplinarios la aceptación de las diversas ubicaciones en el contexto grupal.

/La maestra interrumpe la exposición y dirigiéndose a dos alumnos que se encuentran en la primera y segunda fila les dice en tono autoritario/

M: "Sálganse ustedes dos ¿sí?"

/Los dos estudiantes que aún continúan riéndose, se paran y abandonan el salón/.

La indisciplina grupal -más frecuente a medida que avanza el curso- se sanciona cada vez con mayor rigor, prevaleciendo la expulsión como la modalidad más severa de castigo.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Control de Actividades

Otra atribución docente es la regulación de actividades. De esta forma el maestro delega a los estudiantes la responsabilidad por la exposición de clase, mediante el registro de las participaciones.

/Momentos antes de terminar la clase la maestra interviene/

M: "¿Tenemos clase cuando? El viernes..., ustedes siguen dando clase... van a dar clase los que les puse cruz... ya no quiero seguir..." /Transmite la idea de que no quiere

seguir insistiendo o bien poniendo malas notas"/

Otra modalidad que adquieren los controles es la reiteración desde el inicio al final del curso de los capítulos del texto a revisar en cada clase, así como el orden en el que deberán desarrollarse dichas actividades.

/Después de una pausa la profesora comenta/

M: "Ya los veo a todos juntando sus libros... /Pausa/ Vamos a hacer ahora el capítulo once".

Als: "?Miércoles?"

M: "Miércoles... van a hacer estos problemas, la otra... revisamos conceptos. El miércoles revisamos conceptos.

/Pausa/ O sea, el capítulo once y diez para el miércoles".

/Todos los estudiantes y la maestra se levantan y salen del salón/.

A medida que avanza el curso se explicita la vigilancia del cumplimiento de las obligaciones estudiantiles y demás requerimientos. Esto contribuye a una mejor designación de los alumnos responsables de exponer clase. Varía tal asignación ya que mientras en las sesiones iniciales se seleccionaba al expositor en forma individual y espontánea, en las últimas se agrupan éstos en equipos y conocen con anticipación la fecha en que les corresponde intervenir.

En estas últimas clases se da a conocer lo que magisterialmente se espera de las exposiciones: hacer esquemas, no leer al frente, resumir en el pizarrón, etc. Sin embargo, tales consignas se contraponen con las prácticas que se desarrollaron a lo largo del semestre, pues las participaciones de los alumnos desobedecen los requisitos aunque estos ya hayan sido establecidos.

/Momentos antes de terminar la clase la profesora dice en voz alta/

M: "Bueno, vamos a ver algo de la inflación en nuestro país y vamos a ver el capítulo doce... Nada más les voy a pedir una cosa muchachos: no vengán a leer el libro acá... si quieren hagan un esquema, hacer un esquema, pasar al pizarrón a resumir... pero no a leer el libro, no se vale".

/A continuación la profesora va al escritorio, toma la lista y anuncia/

M: "A ver, ¿qué le parece a Esther?"

/Los alumnos intervienen/

Als: "Sí, sí, a las muchachas ahora"

/Ahora la maestra dirigiéndose a todo el grupo recomienda/
M: "Los que quieran estudiar la clase... deben estudiar (sic). /Todos los estudiantes rien y la profesora continúa diciendo/
M: "Claro, claro, deben estudiar si quieren participar..."
Als: "Siempre participamos..." /Lo dicen en tono de broma y la profesora con mucha seriedad insiste/
M: "No, todos van a participar".

La relación pedagógica subsiste también mediante el control de las tareas que deben realizar los alumnos fuera del aula. Dichos trabajos son supervisados según el orden alfabético de lista y en forma individual, en el tiempo de la clase.

En ocasiones se destinan los 100 minutos de la clase en estas labores de revisión. Para ello se asigna un aparente trabajo en equipos que habrá de ser desarrollado por el grupo en los momentos en que la maestra invierte el tiempo en el control de deberes.

La revisión se lleva a cabo en las siguientes fases:

a) La profesora menciona en voz alta los dos apellidos del alumno al que le corresponde la revisión.

b) El estudiante se dirige al escritorio con la libreta abierta, la cual muestra a la profesora.

c) La maestra hojea los cuadernos con gran seriedad, a la vez que hace algunas preguntas al alumno que ha permanecido de pie frente al escritorio.

d) El estudiante responde a las interrogantes que le plantea. Estos diálogos son imperceptibles para el resto del grupo.

e) Posteriormente el alumno baja del estrado y regresa a su asiento. La maestra invierte aproximadamente tres minutos en cada alumno, cubriendo toda la rutina desde nombrarlos hasta despedirlos.

f) Estas actividades las combina con aclaraciones al grupo sobre los aparentes ejercicios que realizan en equipos. (Aparentes, puesto que en realidad no se elaboran).

g) La maestra nombra a la siguiente persona que aparece en la lista de asistencia.

Esta revisión que en conjunto absorbe un tiempo desmedido de la clase, contrasta con la superficialidad de la verificación de los trabajos, ya que fuera de ser hojeados los cuadernos es imposible un mayor inspección de lo que se presenta al docente. Lo que se califica entonces es la simple presentación del trabajo, independientemente de su contenido.

/La maestra ha anotado una tabla en el pizarrón con diferentes fórmulas, para que los alumnos ralicen los ejercicios. Posteriormente va al escritorio, se sienta y empieza a nombrarlos por orden alfabético, al mencionar los apellidos del primero éste no contesta inmediatamente por lo que la profesora pregunta/

M: "Altamirano, ¿no está Altamirano?"

/Los alumnos contestan que sí, en este momento se para el compañero que ha nombrado con la libreta abierta y se dirige al escritorio. (Me doy cuenta de que los trabajos los va a revisar individualmente y por orden de lista de asistencia. Esta era la razón por la que una buena parte del grupo estaba copiando los ejercicios en los cuadernos antes de la llegada de la profesora). Sigue nombrando alumno por alumno y en ese orden se van acercando los estudiantes/

En otra sesión inusual en que la maestra se acerca a cada equipo de trabajo, la dinámica de los estudiantes cambia, pues a diferencia de las situaciones mencionadas en que la maestra no se hace presente ante el grupo y los alumnos no desarrollan las actividades, en esta clase sí se cumplen las tareas.

/La profesora pasa entre las filas e indica al estudiante que está sentado delante de mí que se integre con un equipo, ya que se encuentra aislado. La maestra sigue caminando y se para constantemente para hablar con los equipos y proporcionarles información. Ahora dirigiéndose a todo el grupo dice/

M: "Trabajen en equipo y pueden discutir las respuestas"

/Veo que la mayoría de los alumnos siguen con el libro abierto, lo leen, escriben en los cuadernos y consultan el texto en varias páginas/.

Un mayor control se ejerce sobre el trabajo real cuando el profesor se aproxima a los estudiantes. Son situaciones en las que se observan sobre los mesabancos los libros abiertos y en los cuadernos el desarrollo de los ejercicios señalados.

Controlando la asistencia

El ritual de control de asistencia se lleva a cabo en todas las sesiones. Son momentos en los que la profesora, sentada tras el escritorio, busca de entre las listas de alumnos la del grupo, lo cual indica que son varias las materias que imparte.

A continuación empieza a leer en voz alta el primer apellido de cada alumno, manteniendo siempre la vista en el papel. Los estudiantes esperan oír su apellido para contestar, y cuando ya está próximo suspenden lo que están haciendo para responder el "presente" esperado por la maestra, quien prosigue con la mirada en la lista de asistencia. Si pasa el apellido de algún alumno sin que éste responda, de inmediato se lo hacen saber a la profesora.

Este ritual es otra de las formas de control docente: los apellidos de los estudiantes se van sucediendo con desánimo e indiferencia. La voz impersonal es el único elemento que sirve para registrar la presencia de los discípulos.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

La asistencia es importante como requisito administrativo y como forma de control; no individualiza a los estudiantes, por el contrario, los mantiene anónimos, mediante una confirmación únicamente auditiva.

Pasar lista alumno por alumno, permite además un gran derroche de tiempo. Por esto el recurso nos parece una de las estrategias de supervivencia magisterial, ya que la parsimonia con la que se realiza permite al docente cubrir el cincuenta por ciento de los minutos de la asignatura. Lo que a la vez posibilita el desarrollo de otras actividades colaterales como recordar constantemente al grupo el deber de contestar "presente" en el momento de escuchar los apellidos.

Evaluaciones

El examen es uno de los atributos fundamentales del trabajo académico. En función de éste se modifican las rutinas del aula y se prepara a los estudiantes para el éxito en las evaluaciones. Los exámenes se convierten en otro ritual dentro de las actividades de instrucción, el cual requiere demasiado tiempo:

1°- Las clases previas a la evaluación se dedican al "repaso" general de temas, operaciones o ejercicios que contendrá la evaluación.

2°- Se suspenden las actividades académicas en toda la facultad durante una semana para presentación de evaluaciones parciales. En el semestre hay dos periodos dedicados a éstas.

3°- Además se destina una sesión después de resolver la prueba a fin de revisar grupalmente los ejercicios y respuestas así como para entrega de notas, aclaraciones, modificación o confirmación de las mismas.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

La atribución docente para señalar las fechas y el tiempo de examen es inalterable. No hay negociaciones con el grupo, a pesar de las resistencias y demostraciones de inconformidad tales como ausentarse o bien abandonar los alumnos el salón en el momento en que la profesora decide llevar a cabo la evaluación.

No obstante las manifestaciones de desconcierto, tampoco se negocia la cantidad de temas a incluir en la prueba, incluso cuando no se han estudiado suficientemente en clase.

/Al cabo de 18 minutos aproximadamente de haber dictado las preguntas del examen, la maestra regresa al lado derecho del salón e indica/

M: "Bien muchachos, suspendan el examen. Recogen los primeros de cada fila por favor".

/Dice esto último mirando a los alumnos que están más cercanos al escritorio, quienes se paran e inician la recolección. Ahora dirigiéndose a un estudiante de la última fila que no ha entregado el examen dice/

M: "¡Alfaro...! Lo entregan por favor".

/Con la intención de evadir la consigna de la maestra Alfaro pregunta/

Alfaro: "?Vamos a poner nuestro nombre con pluma?"

M: "Entregan por favor el examen".

/La profesora camina hacia el escritorio para organizar los exámenes, los alumnos se paran, hacen comentarios entre ellos sobre la evaluación: dos compañeros comentan no haber recordado 'lo de política y el problema'. Otro más de la última fila se une a este grupito diciendo que sólo contestó lo primero. Se vuelve a escuchar la voz de la maestra/

M: "Vamos a ver..."

/Tratando de que terminen las pláticas de los estudiantes, nombra a continuación el título de un nuevo tema -que no alcanzo a registrar- los comentarios de los discípulos son de sorpresa/

Als: '!Ah! ?qué se acabó el capítulo (...)' /Citan el número de dicho capítulo, la maestra aclara que sí y continúa/

M: 'Acabamos de ver política fiscal, vimos producto (...) de equilibrio. Cuando interviene el gobierno' /Pausa y en forma de presentación del siguiente tema sigue hablando/.

Es otra atribución magisterial no negociar en cuanto a la extensión de las pruebas. En los momentos en que éstas se aplican, las intervenciones de los estudiantes son constantes tanto para llegar a acuerdos en la reducción de los requerimientos como para pedir aclaraciones sobre los terminos utilizados por la maestra, los cuales demuestran la

inseguridad conceptual del docente al momento del dictado de las preguntas. El control lo retoma la maestra a través de consignas disciplinarias y el dictado del resto de problemas y preguntas a resolver. Dictados que al igual que los que se utilizan en clase, indican incluso los signos de puntuación que deben anotarse.

/En sesión de examen la maestra camina al centro del estrado con unos papeles en ambas manos y dice/

M: "Voy a dictar las preguntas"

/Un estudiante que está sentado delante de mí interviene/

Ao: "Hasta donde vimos ?verdad maestra?"

M: 'No, ya dijimos que todo el capítulo... /Se escuchan exclamaciones de disgusto y la maestra responde/

M: 'Muchachos no podemos estar [...]' /Termina la idea de que no va a insistirles siempre en los mismo. Ahora va al pizarrón donde dibuja dos gráficas y posteriormente sigue hablando/

M: "Bueno... número uno..." /Hace una pausa y todos los alumnos se preparan para escribir: acomodan la hojas, sacan plumas y lápices/.

M: "?Qué es una brecha recesionaria...? pongan recesionista"

/Un alumno pregunta/

Ao: "?Recesiva?"

M: "Recesiva o recesionaria... Dos /Se refiere al número de pregunta/ ?Qué es una brecha de producto? Tres... ?Qué determina la pendiente de la demanda agregada?"

/Un alumno pregunta que datos van a tomar y la profesora dirigiéndose al pizarrón señala la gráfica explicando los datos que allí tienen. Al escuchar murmullos aclara/

M: "No vamos a hablar nada" /Continúa con el dictado/

M: '?A qué se refiere el término Política Fiscal? La que sigue... El producto nacional de equilibrio es menor en cien millones que el producto nacional (...)'

/Dicta algo más pero es inaudible porque ha bajado el - -

volumen de la voz/

Ao: "¿Qué maestra?"

M: "Que el producto nacional del Plan de Empleo. Punto y seguido (sic) Cuál sería la política fiscal más apropiada a seguir..."

Decíamos que las evaluaciones representan otro medio de control y selección; para ello se resalta la importancia de la nota así como su permanencia por escrito.

La entrega de calificaciones va acompañada de señalamientos sobre la conducta que deben mantener los alumnos durante la revisión en grupo, así como reclamos en cuanto a las responsabilidades que desde el punto de vista docente no han sido cubiertas.

/Al llegar al grupo la profesora, los alumnos hacen preguntas sobre las pruebas y la maestra responde/

M: "Los exámenes están mal, yo no creía que salieran tan mal [...] Ya están en segundo semestre, yo no los puedo obligar a que estudien en su casa y no creía que fueran a salir tan mal. Les voy a entregar el examen pero no me rayen el examen, lo tengo que guardar un semestre. Vamos a revisarlo y a hacer los ejercicios en el pizarrón, pero no lo rayen, lo voy a guardar un semestre, por si se equivocan en su kardex (sic)".

/La profesora nombra a los alumnos pero a diferencia de cuando pasa lista, ahora los llama por el nombre. El primero que entrega es de una alumna y aclara en voz alta la calificación/

M: "Noventa y dos... es el mejor examen"

/Sigue entregándolos por orden decreciente de calificación.

Las mejores notas se privilegian y definen el criterio para la distribución de resultados. Tal criterio de organización es por orden decreciente de las notas, en contraste con la distribución alfabética utilizada para registrar las asistencias o bien la entrega de trabajos individuales.

La revisión de exámenes transcurre con la seriedad propia de estos ritos. Tras calificar los exámenes la maestra los entrega al grupo señalando el criterio en que se basó y el lugar en que aparece la nota. A continuación en voz alta inicia la lectura de cada uno de los reactivos.

Las respuestas corresponden al grupo y concretamente a aquellos alumnos que contestaron satisfactoriamente. La forma de hacer públicas las respuestas varía de acuerdo al tipo de cuestionamientos: aquellos que corresponden a aspectos teóricos se mencionan en voz alta y los que requieren desarrollo de operaciones matemáticas se registran en el pizarrón.

/Cuando ha entregado cada uno de los exámenes corregidos, da las siguientes indicaciones al grupo/

M: "Todos los puntos negativos se los restan a cien y esa es la calificación. Algunos traen subsumas acá... /Señala la parte superior derecha de las evaluaciones y continúa/ Están sumados y restados a cien... Acá empezamos con los problemas..."

/Refiriéndose a la revisión del examen. Posteriormente lee la primera pregunta que corresponde a los problemas, ya que ha comentado que está dividido en dos partes: la primera teórica y la segunda práctica o de resolución de problemas. Al terminar de leer la profesora, un alumno interviene/

Ao: "Ciento nueve mil"

/Enseguida este mismo estudiante pasa al frente a elaborar los ejercicios en el pizarrón, al tiempo que la profesora sigue aclarando al grupo/

M: 'El valor es igual a lo que queda como chatarra ya al final...'

/Sigue hablando de la depreciación en cinco años de vida, al tiempo que el discípulo que ha pasado al frente desarrolla las operaciones, quien al terminar regresa a su mesabanco/.

La importancia de los exámenes se advierte además en la continua preocupación de los alumnos acerca del porcentaje que ocupa cada evaluación dentro de la calificación final.

/En el momento de revisión de pruebas la profesora comenta/

M: 'Acuérdense que esta es una cuarta parte de la calificación... De este examen lo que voy a poner en el examen final... Recuerden que es de integración (...)'

/Menciona una serie de temas que no alcanzo a registrar. Los alumnos preguntan/

Als: "O sea, ¿lo que estamos viendo ahora?"

M: "Sí, o sea, inflación para defractor cifras y con índice de precios... sería cosa de sacar hacia un problema de la inflación o relacionado con la inflación"

/Otro alumno pregunta si se va a incluir teoría en ese último examen, la maestra responde/

M: "No, ya no, la teoría no... quizá haga de objetivos (...)"

/Se refiere a la modalidad de examen/

Als: "No, ya no, la teoría ya queda fuera"

M: "Miren, en la parte cuarta vienen algunas palabras que las vamos a estar utilizando todo el semestre: inflación, Keynes (...)"

/Sigue mencionando más términos que no logro registrar y continúa/

M: "Es como si este examen, yo les estoy enseñando a sumar, después a restar, a dividir... Entonces para poder hacer lo otro, ustedes tienen que saber cómo sumar. Pero la parte integradora de este examen sobre índice de precios o índice de crecimiento de salarios o de intereses... ¿Alguien quiere pasar a hacer el ejercicio? Producto Nacional Bruto"

/Pasa una chava con el examen a la mano y borra con mucha calma el pizarrón. Espera la aprobación de la maestra para empezar: volta a verla, pero aquella está viendo al grupo. La alumna empieza a escribir al tiempo que va anunciando en voz alta lo que anota/.

Las restricciones se acentúan en las sesiones de aplicación de examen: la puerta permanece clausurada para quienes no pertenecen al grupo, no se admite ningún tipo de interrupción, el salón se transforma en un espacio hermético, totalmente cerrado.

La intensificación en las formas de control no corresponde a la dinámica que normalmente se desarrolla en las clases. Esta rigidez convierte a la evaluación en una situación tan protocolaria, que es imposible la presencia de cualquier persona ajena al curso, aunque no sea extraña a la maestra.

/La profesora está dictando las preguntas del examen, dos estudiantes tocan a la puerta que está cerrada, pero como hay ventanas del salón al exterior, los estudiantes del grupo dicen en tono pícaro: ¡Adelante, adelante!, pues son dos muchachas y además guapas.

La maestra se dirige a la entrada y por las ventanas que están al lado de la puerta les anuncia que no puede abrir. Las chavas le preguntan -cortésmente- la hora en

que pueden hablar con ella. Esta les responde (pero es inaudible para el grupo), posteriormente regresa al escritorio para seguir con el dictado de preguntas/
/Posteriormente en esa misma sesión, llegan otras dos alumnas quienes se paran fuera del salón al tiempo que ven a través de las ventanas como buscando a alguien dentro de él y tocan a la puerta. La maestra nuevamente va hacia donde están ellas y por la ventana les dice con firmeza/
M: "No se puede abrir la puerta"
(Inicialmente creí que la puerta estaba trabada, sin embargo ahora me doy cuenta que la profesora ha puesto el seguro para mantenerla cerrada).

La reglamentación es muy marcada y los intercambios entre maestra y alumnos se vuelven más rígidos. A diferencia de las clases que transcurren sin un plan de instrucción previo, en tiempo de examen todo está pautado: la profesora dicta las preguntas, indica puntuaciones, insiste en el mantenimiento de la disciplina, delimita el tiempo de resolución, señala lo que debe responderse con lápiz y cuando es necesario usar pluma.

El rigor se demuestra además en el visible distanciamiento docente, ya que los breves intercambios que se establecen corresponden exclusivamente a aclaraciones sobre el examen. Los estudiantes que llegan tarde se limitan a interpretar las miradas magisteriales.

/La profesora está dictando las preguntas del examen y a continuación agrega/

M: "No estén hablando muchachos... Pongan este ejemplo...
/Señalando la gráfica que anotó en el pizarrón dice/

M: "Este es el producto nacional de equilibrio. /Pausa/
Empiecen muchachos, tienen quince minutos".

Als: "?Quéé?"

M: "Quince minutos, quince"

/Todos empiezan a escribir y una estudiante pregunta/

Aa: "Maestra, contestamos las preguntas con pluma?"

M: "Sí, con pluma"

/Otra alumna más/

Aa: "?Con lápiz no?"

M: "No, con lápiz nada más era el problema"

/Interviene un chavo de la última fila/

Ao: "Maestra, la respuesta la vamos a poner con pluma?"

M: "Sí, por favor".

/Ahora hay silencio casi total en los alumnos, se oyen únicamente movimientos en las sillas -al estarse acomodando los estudiantes- y carraspeos (creo que de nervios de dos alumnos).

La maestra se dirige hacia el extremo derecho del estrado, ya que dos chavos de la primera fila le preguntan algo en voz baja, ella les responde con un movimiento afirmativo de cabeza pero sin bajar del estrado/

9:45 A.M. (La clase inicia a las 9:30)

/Llega un alumno al salón y pregunta/

Ao: "Puedo pasar maestra?"

/La profesora responde con un movimiento afirmativo de cabeza y agrega/

M: "Te esperas un momento a que alguien te pueda prestar las preguntas"

Ao: "Mhm" /Como diciendo que sí/

/La maestra permanece parada al frente del grupo, arriba del estrado y recargada en el pizarrón.

El último estudiante que llegó pregunta/

Ao: "?Hojas maestra...?"

/La maestra no habla y en forma de respuesta dirige la mirada hacia el escritorio, para indicar que allí se encuentran. El alumno se levanta y toma una/.

El control del tiempo evidencia la importancia tanto de la precisión como de la rapidéz con que se debe responder: en estas situaciones no se negocia.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

M: "Vayan contestando lo que vayan sabiendo, porque el tiempo está pasando..."

/Ahora advierte a dos alumnos de la última fila/

M: "Cada quien su examen"

/Al transcurrir 18 min. aproximadamente del examen, la maestra indica/

M: "Bien muchachos suspendan el examen. Recogen los primeros de cada fila por favor..."

Todo este autoritarismo contrasta con la imprecisión del valor tanto numérico como académico del mismo examen. Esto destaca la importancia de los controles formales incluso cuando los criterios o fines de estas actividades aparezcan confusos.

/Ao pregunta a la profesora/

Ao l: "Este examen ¿como va a ser tomado?"

M: "Va a entrar dentro de los veinte puntos de participación, es como un control de lecturas... si estudiaron... si no estudiaron".

Los trabajos extra-clase (tareas) son otra forma de evaluación. En ella se reitera el control docente incluso cuando no especifica la manera de calificar ni la relación de de la calificación en el avance académico.

M: "¿Y la clase cuando la tenemos? /Todos los alumnos intervienen y la maestra agrega/

M: "El lunes continuamos la clase. Vamos a ver qué objeciones le pone Keynes a esto que proponen los monetaristas"

/Los alumnos le hacen preguntas sobre el trabajo que les acaba de encargar, a lo que responde/

M: "Para el miércoles el trabajo éste con sus libretas"

Ao: "¿Lo va a calificar?"

M: "No, lo voy a checar en el expediente que tengo de cada uno de ustedes".

A través de los rituales de evaluación se muestran diversos significados que se comparten en el aula, tal como el de minimizar los aspectos conceptuales, es decir, a medida que avanza el curso la proporción de reactivos destinados a aspectos teóricos (en los exámenes) disminuye y la importancia de los mismos se relativiza.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

/En sesión de revisión de examen un estudiante pregunta si las siguientes evaluaciones van a incluir teoría, la maestra responde/

M: "No, de la teoría no... quizá (sic) haga de objetivos. Miren, en la parte cuarta vienen algunas palabras que las vamos a estar utilizando durante todo el semestre: inflación, Keynes [...] Es como si este examen yo los estoy enseñando a sumar, después a restar, a dividir... Entonces para poder hacer lo otro ustedes tienen que saber como sumar. Pero la parte integradora de este examen sobre índice de precios o índice de crecimiento de salarios o de intereses... ¿Alguien quiere pasar a hacer un ejercicio? Producto Nacional Bruto"

/Pasa una alumna al frente con el examen a la mano y borra con calma el pizarrón, espera la aprobación de la maestra para empezar: voltea a verla, pero la profesora está sentada en la silla del escritorio y dirige la mirada al grupo. La estudiante anota el ejercicio en el pizarrón al tiempo que

anuncia el procedimiento.

El privilegio del trabajo práctico se manifiesta en la mínima proporción de tiempo que durante las clases destina la maestra a los aspectos conceptuales. Actitud que se reitera en las clases dedicadas a revisión de examen, en las que las explicaciones a las respuestas teóricas son escuetas, limitadas, en contraste con el número de preguntas y tiempo de resolución y de revisión destinado a operaciones.

Estas prácticas de desapego conceptual remarcan la supremacía del conocimiento práctico y con ello la valoración de habilidades y destrezas para ejecutar operaciones.

Sin embargo, los requerimientos de las evaluaciones no coinciden con las actividades cotidianas en el aula; los criterios que se prefieren en las respuestas a los exámenes son la rigurosidad y precisión tanto en los reactivos correspondientes a la teoría como en los de resolución de problemas, en contraste con el desarrollo de las clases, en las que la imprecisión, confusión, mezcla de situaciones y ambigüedad determinan la participación estudiantil y magisterial.

Así pues, los exámenes exigen del discípulo "un deber ser" distante, alejado de las condiciones y características reales en las que se desarrolla el trabajo académico.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Incluso en las situaciones de mayor formalidad como la de revisión de examen, los intercambios en cuanto al trabajo del contenido disciplinario muestran la constante tendencia a elaborar las argumentaciones académicas desde la experiencia personal, el sentido común y desde el conocimiento popular.

/En clase de revisión de examen:

La maestra responde a un alumno acerca de la sustitución de la fórmula para sacar "el ahorro"/

M: '[...] Entonces... vamos a suponer que le pague al gobierno doscientos de beneficios y estos doscientos que me quedan, yo como empresario tengo que repartirlo a mis accionistas ¿verdad?'

Ao: "¿Los doscientos?"

M: 'Sí [...] y la otra parte la pago al gobierno y la otra la reparto entre mis socios. Ahora... ¿no tengo socios a quien distribuir? entonces son mis beneficios'

Ao: 'En caso de que sea sociedad anónima... ¿hay una gravación doble...?'

/La profesora dirigiéndose a otro alumno/

M: "¿Qué pregunta tienes... no?"

Ao: "Incidencia... en última instancia en quién recae el impuesto. El impacto de impuesto"

M: "Muchas veces el impacto es la instancia, cuando yo lo tengo que pagar porque no lo puedo transmitir"

/Otro alumno pregunta/

Ao: "¿Como el IVA?"

M: "Exactamente"

/Un estudiante más lee otra pregunta, a lo que un tercer chavo, respondiendo dice/

Ao: "Contaminación"

M: "Es la contaminación"

M: "¿Otra pregunta...? habíamos dicho de Estados Unidos: sus pagos, la industrialización la ha hecho vendiendo armas... ¿Alguna duda?"

/Silencio grupal/

M: "Entonces por favor ponen el encabezado y yo lo voy a ir revisando"

El discurso docente, a través de breves exposiciones sobre el contenido, se mantiene como criterio de resolución de examen, ya que en los reactivos que corresponden a aspectos conceptuales se demanda de los alumnos una sola respuesta, restringida a una única palabra válida sin posibilidades de extensión, diálogos o confrontación a partir del conocimiento disciplinario.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

III

COMO SE SUBSISTE EN EL AULA?

Rituales previos a la llegada docente

Existen diferentes tipos de organización estudiantil para llevar a cabo los trabajos extra-aulicos, es decir, las tareas que deben realizar los estudiantes en casa y que en realidad se desarrollan durante los primeros minutos de la clase, cuando la profesora aún no llega.

La población femenina y pequeños grupos heterogéneos formados casi siempre por tres mujeres y un varón, se encuentran distribuidos en las tres primeras filas. Aquí se trabaja conjuntamente, y la información circula libremente. En estos casos varía la ubicación de los asientos, los cuales se encuentran en círculos, semi-círculos, reduciendo los espacios entre los mesa-bancos.

En el sector de varones, concretamente en la última fila, se transcribe individualmente la información, las sillas permanecen fijas y los estudiantes no intercambian ideas. Se distinguen estos por las características físicas, su vestimenta mucho más sencilla que la del resto del grupo.

Los trabajos en apariencia individuales y extra-escolares movilizan a los alumnos a agruparse entre sí ante la urgencia de cumplir con los requerimientos del profesor. Son acuerdos estudiantiles que se han instituido y que no se niegan ni se encubren ante los observadores externos, y que incluso se minimizan con comentarios del tipo "...no, no, nada más es un trabajo que le vamos a entregar a la maestra". Estos acuerdos representan una estrategia para cubrir el requisito formal de mostrar el supuesto "trabajo individual" cuando sea solicitado por orden de lista.

/El alumno que está sentado a mi lado derecho se da cuenta de que estoy escribiendo desde que entré al salón y me

pregunta si estoy anotando el comportamiento de todos y en seguida me aclara/

Ao: "Póngale... acá a mi lado derecho hay un alumno fusilándose un trabajo"

/Por lo que le pregunto con gran hilaridad/

Obs: "¿Es un fusíl?"

Ao: "No, no, nada más es un trabajo que le vamos a entregar a la maestra".

/En este momento comprendo por qué también en esta sesión los estudiantes han estado trabajando tanto antes de la llegada de la profesora/.

En estas clases el ritual se complementa con la revisión de las páginas del cuaderno de cada alumno por orden de lista. Dicha supervisión, es tan rápida (dos a tres minutos por alumno), que lo que alcanza a verificarse es la existencia de escritura, pues el contenido -por supuesto- no se constata. Todo esto facilita la copia generalizada de tareas.

La improvisación con que se realizan los trabajos extra-escolares se extiende al resto de las materias. Esto es posible visualizarlo cuando los estudiantes emplean las ausencias docentes para preparar actividades de otros cursos. Son situaciones en las que prevalece la indiferencia hacia el trabajo académico y se muestran también algunos rasgos de una cultura estudiantil predispuesta a los simulacros académicos.

/Al enterarse el grupo que la maestra no llegará a clase, varios estudiantes han abandonado el salón, con excepción de diez y seis estudiantes, diez de los cuales han integrado un grupo heterogéneo que se mantiene en el estrado y alrededor del escritorio, los seis restantes son varones de la última fila que fueron saliendo poco a poco. El primer grupo prepara entre gritos, carcajadas y bromas un cuestionario/

Aa: "¿Por qué causa cree usted que se transmite el SIDA?"

/Otra más sugiere/

Aa: "Y pones: por las grandes ciudades" /Todos siguen riendo constante y ruidosamente, una tercera chava dice/

Aa: "¿Dónde cree usted que exista más el SIDA..."

/Por todos los gritos que se lanzan entre ellos, uno de los compañeros en tono de broma interviene/

Ao: "Estos oídos"

/Todos rien, siguen hablando con la misma intensidad, pero son tantas las voces que se cruzan que no logro escuchar todos los comentarios. Interviene ahora otra chava y con voz bastante chillona dice /

Aa: 'Comunidad extra-rural... No, déjalo ahí: ¿quiénes son los causantes del SIDA? /Riéndose agrega/ La gente en Africa y en Texas...'

Aa 4: "Sí, otra puede ser: ¿Cree usted que el turismo sea la causa de..."

Ao 2: "No, ¿cómo van a preguntar del turismo? /Enseguida pregunta/ ¿Cuántas deben ser?"

Aa: "Quince"

Ao 2: "¿Quince?"

Aa: "Sí, ¿ustedes cuantas hicieron?"

Ao 2: "No, no hemos hecho ninguna"

Aa 2: "Oye, yo quiero que hagamos de perdida veinte"

Aa 3: "¿Qué Lety?"

/Otra mas señala/

Aa: "Mira: es que la migración"

Aa 1: "Evitar la migración. Es que primero tienen que saber quienes tienen SIDA... si no tienes pasas"

/Siguen haciendo comentarios en el mismo tono y ambiente/



Trabajo en equipos

Las actividades que tienen que resolver grupalmente los alumnos se transforman en simulacros de actividades que nunca se realizan. Se cubren los aspectos formales como mover los mesabancos y distribuirse en equipos de cuatro o cinco personas. Todos tratan de evadir la iniciativa para trabajar, hay manifestaciones de constante rechazo y aburrimiento. En lugar de aplicarse a la tarea, los alumnos desarrollan otras estrategias de supervivencia, que van desde dedicarse a la copia de numeros telefónicos, hasta salir del salón evitando la mirada docente.

/La profesora regresa al escritorio, saca la lista de asistencia, ya que no había concluido al inicio de la clase. Se oye inmediatamente el aumento de los comentarios entre los estudiantes, quienes han elevado el tono de la voz. Uno de los chavos le sugiere a su compañera/

Ao: "Contéstalo"

/Ante la indiferencia de la chava, el alumno abre el libro y lee las preguntas. Al terminar la lectura lo cierra haciendo un gesto de "no me importa". Se acercan dos

alumnos más a este equipo y uno de ellos les pregunta si ya se van a salir, en forma de respuesta, los del equipo dicen/
Als: "¡Hey! contéstalo"

/Desde el escritorio, la maestra se dirige al grupo/

M: "Muchachos, tiene que ser en una libreta muy barata, porque esas las voy a recoger y no las voy a regresar. Si ustedes creen que el cuaderno les va a servir para estudiar que es lo que yo quiero, anoten la pregunta y la respuesta en el cuaderno, pueden pasar también a su libreta de conceptos, no voy a regresar cuadernos"

/Se refiere al lugar en el que tienen que elaborar los ejercicios.

La maestra sigue pasando lista, la cual mantiene frente a ella en todo momento. Nombra a cada alumno por apellidos y nombre en forma muy espaciada. Salvo dos alumnos que se encuentran en la última fila y se les ve discutir con el libro a la mano, el resto del grupo platica amigablemente. Una chava que está sentada al lado mío, voltea con su compañero y dice/

Aa: "¡Andale, contéstalo!"

/El chavo murmura algo para sí, pero en respuesta a la compañera comenta/

Ao: "O sea, la importancia del Gat, la importancia del Gat... /Sigue murmurando algo inaudible y cierra el cuaderno.

Una alumna que permanecía sentada en la primera fila en el extremo contrario a la puerta va cambiando poco a poco de lugar hasta que sale del salón. La maestra sigue 'concentrada' en la lista de asistencia y ocasionalmente responde a algunos alumnos que se acercan al escritorio. Otro chavo hace unas anotaciones en el cuaderno mientras otra pregunta a un tercer estudiante el número telefónico de varios amigos.

En los diferentes equipos se ve cara de alegría, casi todos platican entre sí y sonrien, parecen muy interesados en las charlas personales.

La profesora sigue anotando algo y de vez en cuando vuelve a mencionar los apellidos que continúan en la lista, mientras que algunos discípulos ocasionalmente se paran en pareja o grupos de tres y van hacia el escritorio a hacerle alguna pregunta. El equipo que está delante de mí sigue anotando teléfonos.

Una vez que se han sentado tres estudiantes que hablaban con la profesora, ésta se dirige al grupo y dice/

M: "Tranquilos... están discutiendo los problemas"

/Uno de los chavos más cercanos a mi silla responde/

Ao: "Sí, estamos discutiendo acá los teléfonos"

/Dirigiéndose a otro de sus amigos continúa/

Ao: "?Le decimos a la maestra que no estamos haciendo nada?"

/Un estudiante más copia una de las preguntas que aparecen en el libro a su libreta y voltea a ver a la chava más cercana para comentar una posible respuesta, ésta no le hace caso, ya que sigue interesada en poner al corriente la lista de teléfonos.

/En este momento se vuelve a escuchar la voz de la profesora/

M: "Digan presente muchachos, por favor..."

A medida que pasa el tiempo de la clase va siendo más evidente el relajamiento grupal: se escuchan cantos, murmullos y pláticas que ocasionalmente hacen referencia a los ejercicios. Paralelamente va disminuyendo la cantidad de los alumnos que simulaban trabajar y van aumentando los esfuerzos de los restantes para copiar los resultados. Esta última preocupación es momentánea, ya que de inmediato vuelven a las pláticas personales.

/Han transcurrido 39 min. de iniciada la clase y la profesora sigue pasando lista. Algunos alumnos trabajan, pero al mismo tiempo hacen otras cosas: uno de ellos canta "Edy, Edy" (Canción de rock viejísima, lo cual me extraña, puesto que en los años sesenta en los que debió estar de moda, algunos de ellos creo que no habían nacido).

La maestra continúa nombrando a los alumnos con la lista y el grupo platicando, aunque las libretas se encuentran abiertas y sobre los mesabancos. Un chavo que está sentado adelante de mí hace los ejercicios individualmente, al terminarlos se los muestra a la chava del lado izquierdo y en este momento dos alumnos más se acercan al lugar de éste, al observar que tiene las operaciones, observan el cuaderno de aquél y comentan entre sí los dos últimos/

Ao: "Yo lo voy a hacer con mucho cuidado" /Ante esta respuesta es secundado por el amigo. Sin embargo regresan a su lugar y no hacen nada.

La chava que ha copiado el ejercicio del primer estudiante, cierra el cuaderno e inicia un diálogo con otra amiga.

Los dos chavos que habían tratado de copiar los ejercicios continúan parándose a ver la libreta del chavo del frente y al darse cuenta de que otro estudiante más de esa fila ha terminado, le piden el cuaderno, sin embargo se rompe este acuerdo ya que en ese momento la maestra menciona el nombre del dueño de la libreta, quien les aclara a los dos chavos

que en esa misma trae también "la tarea"/.

En este tipo de sesiones los intercambios docente-alumno son de procedimiento y las preguntas de los discípulos así como las respuestas magisteriales son breves, sin desarrollo o explicitación conceptual.

Dicha modalidad de trabajo en equipo también es una estrategia de supervivencia para el docente, ya que la delegación de responsabilidades permite a la profesora alejarse del grupo. Mientras que la conducción magisterial en estas sesiones es permisiva y despreocupada, como contraparte se lleva a cabo un control excesivo en otros aspectos como el registro del trabajo individual o el control de asistencia.

/En los primeros minutos de esta clase es notorio que al estar trabajando en equipos, en aquellos en los que hay más de dos compañeros, uno es el que realiza los ejercicios, los otros copian. Un alumno pregunta en voz alta/

Ao: "¡Hey Profe!, ¿cómo se saca el índice de precios?"

/No hay respuesta docente. Al mismo tiempo se escucha la voz bastante alta de un estudiante de la última fila que canta/

Ao: "No se murió el amor..."

/Varios compañeros se ríen al escucharlo. Da la impresión de que la maestra está alejada del grupo, sigue revisando trabajos y nombrando a los alumnos, pero fuera de esto, parece que se encuentra en otro espacio que no es el áulico. Los estudiantes continúan platicando/.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Son demasiados los minutos empleados en pasar lista, francamente excesivos si se toma en cuenta que la exposición de clase a cargo de los estudiantes y las aclaraciones magisteriales no rebasan los cinco minutos cada uno.

Las bromas, risas, murmullos, cantos, son permitidos cuando se realiza trabajo grupal y mientras la maestra permanece al tanto de otras actividades, dando la apariencia de que no se encuentra en el aula. Es como si se escudara tras una lista de asistencia.

Negociaciones

Se oculta el desinterés por el trabajo con comentarios públicos en los que simula aprobar las tareas señaladas por el docente, para lo cual los discípulos aparentan mantener atención. Coexisten también oposiciones veladas en forma de comentarios irónicos y supuestos enfrentamientos a las disposiciones magisteriales, todo esto en voz baja y en forma individual.

/La maestra sigue haciendo aclaraciones para resolver los ejercicios, por lo que señala/

M: "Lo podemos hacer al revés" /Con esto indica la posibilidad de extender el ejercicio. Como respuesta el alumno que se encuentra sentado a mi lado izquierdo dice en voz baja/

A°: "Ja, ja, ja" /Indicando que está loca/

/La maestra continúa la explicación pero ni ella ni los estudiantes realizan el "otro" ejercicio propuesto/.

Las dudas docentes permiten negociaciones con los estudiantes, lo que en las clases de revisión de examen abre la posibilidad de elevar las notas de calificación. Estos acuerdos pasan por la inseguridad magisterial al dar el maestro respuestas inaudibles a las solicitudes de precisión conceptual, lo cual favorece las condiciones para asignarse mayor puntaje a los discípulos, a las vez que preserva el lugar del maestro.

Las notas de calificación pueden ser discutidas, modificadas y perfeccionadas, particularmente cuando la intervención docente oscurece la comprensión del contenido.

/Al revisar los exámenes un alumno interroga/

A°: "?Maestra, igualdad y equidad es lo mismo?"

/La profesora da una explicación inaudible, pues bajó el volumen de la voz, lo que se escucha es la parte final/

M: "...no, si me equivoqué en algo, ustedes lo ponen acá arriba"

/Con esto último indica que va a tomar en cuenta los señalamientos de los estudiantes para elevar calificaciones/.

Las negociaciones implícitas entre maestra y estudiantes obligan a la primera a una doble actuación, ya que si en voz alta reclama al grupo el incumplimiento de tareas, de asistencias, así como las bajas calificaciones; por otro lado -en forma privada esto es acercándose a los equipos-, relaja las normas permitiendo que los trabajos extra-escolares se lleven a cabo en el salón.

La primera de las actuaciones permite reafirmar públicamente la presencia magisterial, se insiste así en la importancia de la calificación y su relación con la promoción o rezago en el curso, y se señalan las condiciones que pueden asegurar el éxito de los estudiantes: "Las personas que sacaron cincuenta pueden pasar fácilmente el curso", avalando con ello la importancia de las notas aprobatorias, requisito que a la vez es aceptado por los estudiantes.

Desde esta perspectiva el trabajo pedagógico tendría la finalidad de mantenerse para y por los exámenes. Sin embargo, la segunda dimensión de las actuaciones da cuenta de otras estrategias más personales que trascendiendo el plano formal mantienen la relación educativa.

/La profesora pregunta al grupo/

M: "¿El ejercicio no lo hicieron?"

/Se escuchan comentarios de los alumnos de que no, la maestra sigue parada al frente, ve a los estudiantes y les señala/

M: 'Pónganse a hacer laboratorio'

/Escucho algunos murmullos de los chicos de la primera fila que en tono de disculpa le dicen a la profesora que no hicieron los ejercicios. La maestra responde: "No importa" y dirigiéndose a ellos mismos les sugiere que trabajen ahí. Posteriormente se dirige al grupo y en tono más elevado dice/

M: "Hay un problema... no se que pasa con este grupo, estan tambien faltando mucho, hay mucha incidencia en faltas, no se si sean repetidores, porque en la lista final es donde me doy cuenta. Pero el promedio del grupo fue muy bajo. Yo voy por resultados... entonces yo creo que las personas que sacaron cincuenta facilmente pueden pasar el curso, cuarenta tienen que hacer mucho esfuerzo y treinta... vale más que se pongan a trabajar"

/Un alumno pregunta/

Ao: "¿Y sesenta maestra...?"

M: "Es de pase... pero no se cuelguen, vamos a echarle

ganas. Es el veinticinco por ciento de la calificación total"

Los dos planos de actuación docente se acentúan con la presencia del observador externo. Mientras que en el nivel privado o grupal prevalecen las concesiones a los estudiantes, ante el observador se mantienen actitudes estereotipadas, rígidas e incluso de descalificación.

/La maestra se acerca por primera vez -en las cinco observaciones que he presenciado- y después de recorrer todas las filas del salón me pregunta/

M: "?Es la que anota? Es mi observadora ?verdad?"

/Respondo/

Obs: "Si, sigo escribiendo y escribiendo"

/La maestra agrega/

M: "?Y no he dicho groserias?"

/ Al responderle que no, me aclara/

M: "Este es uno de los grupos más flojos a pesar de que es un grupo chico -son cuarenta-. Porque yo en primer semestre tengo grupos de ochenta alumnos y salieron mejor en las calificaciones de examen que estos... Siempre los grupos que ingresan en febrero son más flojos. Les había dejado que hicieran este ejercicio en su casa... /Voltea y me señala el libro del estudiante que está delante de mí/ y ya ve... /Como diciéndome que no hacen nada. Me aclara también que en el examen que presentaron sólo pasaron dos.

En seguida se despide y regresa al estrado en donde anuncia al grupo/

M: "Quien no tenga dudas y ya terminó el laboratorio se puede ir"

(Esta información me sorprende, ya que en cuanto termina de decirme que es un grupo que no trabaja en su casa, pasa al frente a hacer la última aclaración).

En ese doble discurso del maestro se privilegia el personal, el más cercano a los discípulos. Las consignas de finalizar un trabajo como condición previa para retirarse de la clase, por ejemplo, se relativizan, pues aun cuando oficialmente no haya concluido el tiempo de la cátedra, ésta se da por terminada, aplazando con ello la conclusión de las actividades que pretendían cubrirse.

A medida que avanza el curso es más franca la negociación docente en cuanto al aplazamiento de las fechas

oficiales de evaluación, aun cuando la maestra las haya establecido previamente.

/La maestra entra al salón y los alumnos la rodean, el representante sigue hablando con ella hasta llegar al escritorio. Los estudiantes hacen varias preguntas sobre el examen. (Pienso inicialmente que le están pidiendo resultados ya que la semana pasada suspendieron clases para presentar exámenes parciales en todas las materias, sin embargo la maestra aclara/

M: "Hay muchachos... si no tienen inconveniente el miércoles tenemos examen"

/Algunos alumnos en tono irónico preguntan/

Als: "?Examen?"

"?El segundo parcial?"

/Otro más dirigiéndose al grupo/

Ao: "?Ya se les olvidó?"

La variación en los controles se observa también en los momentos en que se pasa lista, los que con el avance del semestre relajan los requerimientos otrora solicitados: disciplina, atención del grupo y empleo de ese tiempo en "actividades productivas".

/La maestra ha nombrado a los tres primeros alumnos de la lista por su apellido ahora dice en voz alta/

M: "Quisiera que bajaran la voz bajen un poquito la voz nada más... pueden platicar"

En las sesiones de examen se intensifica la búsqueda de pistas. Se trata de las pocas ocasiones en las que existe enfrentamiento verbal entre los alumnos y las decisiones de la maestra, y donde los primeros imponen ciertas condiciones a la profesora.

/Los estudiantes están planteando diversas preguntas sobre el examen, la maestra aclara/

M: "Es todo el capítulo ocho muchachos, esto es casi todo el número ocho, en lo que varía es en la teoría, la tienen que leer para que vean qué es inversión deseada, inversión..."

/El chavo que está sentado a mi lado izquierdo pregunta/

Ao: "?Maestra, del capítulo ocho va a ser pura teoría para el examen?"

M: "Fíjense bien, damos por visto el capítulo ocho y entramos al capítulo nueve... /Se oye la exclamación del

estudiante de mi derecha/

Ao: "Ay, ¿por qué?" /Lo hace en tono de disgusto y bastante audible, posteriormente agrega/

Ao: 'Pero vamos a hacer por lo menos un laboratorio (...)'

M: "Sí, vamos a hacer por lo menos un laboratorio, al menos que haya dudas..."

Ao: "Pues para la próxima vamos a ver qué"

M: "El examen no va a incluir el capítulo ocho"

/Esta aclaración (negociación) la hace porque se ven y se han escuchado constantemente expresiones de disgusto y confusión por la posible inclusión del capítulo ocho en el examen/.

Estrategias de supervivencia docente

Se simula ante el grupo haberse cubierto el contenido, aspecto fundamental del trabajo docente.

/La maestra sigue hablando y señala a continuación las dos últimas palabras del cuadro que hizo en el pizarrón. Esto quiere decir que los demás aspectos los considera ya trabajados/

M: "También falta... /Va a escribir en el pizarrón pero se detiene, parece que recuerda algo/

M: "¡Ah muchachos! ingresos... /Se refiere a la primera palabra escrita en la pizarra/ decíamos que las mordidas no ingresan al gobierno, se quedan en los bolsillos... en la embarrada de mano"

/Inmediatamente pregunta/

M: '¿Tenemos clase cuando? el viernes... ustedes siguen dando clase (...)'

Cuando están por finalizar las clases en las que no hubo participación docente ni estudiantil, esto es, cuando las labores en el aula se han reducido a un extenso pase de lista por un lado y un aparente trabajo en equipo por otro, las intervenciones repentinas de la profesora para proporcionar información teórica, confirman la importancia de la falsa preocupación por el avance en el conocimiento.

Dichas intervenciones resultan incongruentes con la diversión del grupo y la apatía magisterial que venían desarrollándose, pero otorgan presencia a la profesora al permitirle concluir la cátedra con aportes conceptuales.

/Toda la sesión se ha destinado a un pausado pase de lista, durante el cual los alumnos no han trabajado. La profesora interviene por primera vez ante el grupo, minutos antes que concluya la clase/

M: "Para que ustedes terminen el laboratorio en su casa... ¿Cuál es la filosofía de los impuestos?, vamos a ver, ¿cuál va a recibir más impuestos? ¿El que reciba más beneficios o el que tenga más capacidad de pago? ¿El que recibe más beneficios del gobierno? /Silencio en el grupo/ Ustedes saben que la filosofía que existe es el que tiene mayor capacidad de pago va a pagar más impuestos, la filosofía del que tenga mayor capacidad de pago... y otro aspecto que se nos estaba pasando... después de recibir el impacto son las personas que pagan el impuesto. Vamos a suponer que a una empresa le llega el recibo de la compañía de luz, si lo traslada al costo, esos recibos los traslada al consumidor, el consumidor recibe la incidencia del impuesto... pero como asalariado yo recibo el impacto. Hay una traslación del impuesto... era una cosa que habíamos pasado por alto... Bueno, entonces nos vemos..."

/En el momento en que la profesora hacía estas aclaraciones finales, los alumnos volvieron a abrir los cuadernos para hacer anotaciones/. (Tengo la sensación de que la maestra estaba preocupada por el desarrollo de la clase y en especial de su actuación como docente).

Simular interés por las discusiones y convocar a los alumnos para que lleven a cabo mayores aportaciones, se inscribe también dentro de las estrategias de supervivencia docente, modalidad que se presenta durante las clases finales, en las que independientemente de lo que se discuta o la calidad con la que se lleve a cabo, genera un ambiente de apertura y relajamiento docente hacia el grupo.

/La maestra responde a un discípulo/

M: "Si México quiere comprar una máquina preciosa en Estados Unidos, éste se lo envía aunque tengamos deuda. Nosotros... si ustedes escuchan hablar a los centroamericanos hablar de México, dicen: México es un país imperialista porque tiene sus garras sobre nuestro país"

/Los alumnos ríen incrédulos y un estudiante comenta/

Ao: "Que nos pidan a nosotros maestra"

M: "Me gustaría que los comentarios que ustedes hacen los discutieran a nivel de grupo"

/Desde la última fila otro más dice/

Ao: "No, porque salimos de pleito"

/ Entre diversas voces se escucha/

Ao: "Ah, ya quieren salvar al país"

/ Todos los estudiantes ríen /.

Las estrategias del sostenimiento docente adquieren a su vez la modalidad de persuasión en el mismo tono de relajamiento mencionado. Mediante ellas se induce a los alumnos a comprometerse en la exposición de clase (previa preparación y estudio), lo cual ciertamente no ha caracterizado a las actividades anteriores que nunca llegaron a realizarse.

El distanciamiento magisterial representa otra de las estrategias, pues a través de éste se finge otorgar importancia a los trabajos extraescolares, pero colateralmente libera al docente de la responsabilidad de desarrollo de contenidos. El tiempo de revisión de dichos trabajos es desmedido, comparándolo con los diez minutos iniciales que se emplean para aclarar las actividades de la clase, donde se incluye la llegada de la profesora, la escritura de ejercicios en el pizarrón, explicación de las fórmulas a utilizar y esclarecimiento de dudas para que los estudiantes empiecen a trabajar.

Hablamos de estrategias de supervivencia, ya que en este caso la profesora aparece libre de otras responsabilidades mientras nombra los apellidos que aparecen en la lista, actividad que no se extiende tanto como otras, llega a invertir aproximadamente el 45% del tiempo de clase.

En otra estrategia docente, aparece también el uso ininterrumpido de la voz de la maestra quien subraya la importancia de su participación ante la necesidad de revisar los "aburridos elementos teóricos". Esto significa una ventaja sobre la otra alternativa siempre presente de que los discípulos sean los que se hagan cargo de la exposición de clase. De este modo los aportes de la maestra se muestran de gran utilidad, independientemente de lo que transmitan.

/La profesora ha hablado ininterrumpidamente y continua/
M: 'Silencio por favor... Marx (sic) decía que Estados Unidos tenía que caer en una economía de guerra porque era la única forma en que podría dar trabajo a la gente... /Pausa/ y es lo que estamos viendo ahora (...) los países - - - - subdesarrollados no van a consumir ciertos bienes... por ejemplo: si nos hace falta tortillas y frijoles no vamos a consumir latas. Pero si hay guerra, entonces sí tenemos que consumir esos bienes para la guerra...'
/Posteriormente habla sobre oferta y demanda, agregando/
M: '...esa era la observación de los clásicos y sin embargo surge Keynes y dice que los empresarios no van a estar disminuyendo precios, ellos hacen análisis de oferta y demanda y al haber desempleo había inflexibilidad (...)'
/Continúa hablando de la postura de Keynes que no alcanzo a registrar. El grupo sigue inquieto, se oyen muchas voces y la maestra interviene tratando de callarlos/
M: "Miren muchachos, esto es muy aburrido... empezar con la teoría Keynesiana... Yo no voy a dar la clase, esto es algo imprevisto, pero ustedes van a dar la clase"
/Sigue hablando de salarios, de aumento de demanda, al tiempo que empieza a escribir en el pizarrón. Momento en que todos los estudiantes guardan silencio, abren las libretas y la mayoría mira a la maestra quien sigue hablando/
M: 'Ese era el análisis de Keynes, para conocer este análisis debemos conocer la función consumo, función demanda (...)'

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Los intentos de supervivencia estudiantil induce a los alumnos a negociar con la maestra el aplazamiento de exámenes. La petición nunca es aceptada, pues del poder de decisión, especialmente en materia de exámenes colocan al docente en un lugar muy privilegiado.

/La maestra llega al salón y camina sonriente hacia el escritorio (lo cual es sorprendente pues la sonrisa no es habitual en ella). Se oyen murmullos entre los alumnos y se escuchan también comentarios sobre el examen. Una alumna dirigiéndose al grupo y en tono bastante audible pregunta/
Aa: "?Hay examen?" /La pregunta la hace fingiendo sorpresa, otros compañeros intervienen/
Als: "¡Sshhhh! /Con la intención de callarla y para que no la escuche la profesora/
/Un estudiante más opina/
Ao: "Somos muy pocos maestra... otro día maestra"
/Se escuchan varias voces/

Als: "Mejor póngalo por mayoría de votos"
"!Hay maestra!"
"Que sea el viernes"

/La profesora parece ajena a todos los comentarios, tiene la vista en unos papeles que colocó sobre el escritorio. Un alumno le pregunta algo y ella responde sin despegar la vista de lo que lee. En este momento el representante del grupo está distribuyendo hojas tamaño oficio de papel revolución, lo que significa que el examen se llevará a cabo/.

Tomando en cuenta la importancia de las notas de evaluación, el reconocimiento de posibles errores docentes resulta gratificante para el grupo, a la par que otorga a la profesora elementos de acercamiento al grupo en tanto acepta la falibilidad a la que pueden estar expuestas las calificaciones.

M: "Vamos a poner atención muchachos, para eso se entrega el examen, para rectificar mis errores"

/ A continuación aclara/

M: "son dos tipos diferentes de examen, entonces éste es un tipo"

/Posteriormente en esta misma clase se escucha la consulta de un alumno, similar a otra que ya se había planteado, acerca de que si es lo mismo igualdad y equidad. La respuesta de la maestra también es muy similar, alcanzo a escuchar que responde al alumno que sí, y que si se equivocó... (Dando a entender que los estudiantes ya tienen instrucciones de qué hacer en esos casos, esto es, señalarlo en el lugar de la notas de calificación).

La lucha magisterial y estudiantil por sobrevivir en el aula es constante y se acentúa cuando los alumnos tratan de obtener mejores calificaciones. Es por ello que la insistencia por conocer las respuestas que valida la maestra durante la revisión de examen es continua. Los discípulos tienen la opción de ir anotando en la prueba las correcciones que consideren pertinentes, en relación a las notas asignadas por la profesora, quien así estimula al grupo, aunque "se reserva el derecho" de verificación y con ello la posibilidad de

modificar o no las calificaciones.

/Otro alumno hace una pregunta sobre algo que ha contestado en el examen y la maestra aclara/

M: "Póngale y yo me reservo el derecho de modificar o no modificar la calificación, nada más póngale arriba"

/Momentos más tarde en esa misma sesión, la profesora interviene/

M: "¿Otra pregunta?, habíamos dicho de Estados Unidos: sus pagos, la industrialización la ha hecho vendiendo armas... ¿Alguna duda? /Silencio grupal/ Entonces por favor ponen el encabezado y yo lo voy a ir revisando"

En otra clase:

/Un estudiante vuelve a consultar con la maestra algo sobre su prueba y ésta le dice/

M: 'Por eso... me lo anotas allá al frente, en la parte derecha no de la izquierda..' /Agrega algo relacionado con la forma en que ella califica y que en los casos en que aparecen dos respuestas -supongo que una parte del examen debe contener reactivos de opción múltiple-, en esos casos toma como negativa la respuesta/

M: "Un examen que me entregaron algunos... dos, tenían respuestas, entonces si alguna estaba bien se entrelaza con la negativa"

El margen de ventaja del maestro con respecto a los alumnos es muy amplio, pues en la confrontación se destaca la vaguedad de los criterios de revisión, lo que permite al profesor conservar para sí el derecho a ubicar a los discípulos mediante la nota asignada.

Estrategias de supervivencia estudiantil

Ocultar el desinterés por participar en clase a través de diálogos y reclamos imaginarios a la profesora, van conformando algunas de las estrategias de supervivencia estudiantil.

/Con el fin de iniciar la clase la profesora pregunta al grupo/

M: "Ahora vamos a pasar los conceptos: tenemos pendiente... ¿el capítulo seis?"

Als: "No, tenemos todavía el cinco"

/El alumno que está sentado a trás de mí, dice en voz baja pero dirigiéndose a la maestra/

Ao: "¿O sea que no voy a dar clase otra vez? Está bien maestra..." /Responde esto fingiendo una gran desilusión/.

Cuando está por concluir el tiempo de clase también surgen enfrentamientos imaginarios en los que se le pide a la maestra dar por terminada la sesión. Este último tipo de pseudodiálogos se inician individualmente, pero poco a poco van siendo secundados por otros compañeros. Aparece también en forma espontánea un tercer tipo de intervención estudiantil que previene a quienes supuestamente reclaman a la maestra, proporcionándoles información sobre los movimientos de aquella.

/Unos minutos antes de concluir la sesión un estudiante dice/

Ao "Vamonos miss" /Otros más lo secundan/ "Vámonos"

/Aumenta el tono de voz de todos los estudiantes, a la vez que Ao 3 que está sentado al extremo derecho del salón dice constantemente en voz baja y como dando la señal de alarma a los compañeros/

Ao 3: "Aguas la maestra, aguas la maestra..."

/Efectivamente, la profesora se ha parado del escritorio y regresa al centro del estrado/.

Cuando se realiza trabajo en equipos, los alumnos deciden transformarlo en actividades colectivas. Uno de ellos toma la iniciativa de pasar al estrado y anotar en el pizarrón las operaciones realizadas, en tanto que el resto de los compañeros varones que han permanecido en sus lugares van confirmando o bien rectificando los resultados. Estos

momentos son utilizados por todo el grupo para verificar lo que llevan realizado, y quienes no habian trabajado para transcribirlo a las libretas.

En un registro ya citado:

/En esta clase en que la profesora se mantiene revisando trabajos individuales a la vez que ha señalado varios ejercicios para que se resuelvan "en equipos", los estudiantes trabajan con esta modalidad aproximadamente 30 min. En este momento se levanta el "Galán" sube al estrado y empieza a anotar dentro del cuadro que hizo la maestra diferentes resultados. Los dos chavos más cercanos a mí que se encuentran en la tercera fila y que hasta este momento no habian hecho nada, van escribiendo al mismo ritmo del alumno que está en el pizarrón.

Las chavas que están sentadas en la primera fila bromean con el que escribe. El trabajo que se realiza en el pizarrón ahora se ha colectivizado, aunque en el estrado sigue únicamente "el Galán", la mayoría está interviniendo y le señalan sobre todo los errores. El también pregunta a los compañeros y se establecen varios dialogos sobre todo entre el que esta al frente y un chavo de la ultima fila. El intercambio es de extremo a extremo del salón y en tono de voz bastante alto, "el Galan" pregunta/

Galan: "Ora... (sic), ¿ventaja cómo te salió?"

/Aunque la pregunta es directa para el chavo del fondo, varios compañeros intervienen. Es notable que en este momento en que están discutiendo el trabajo, quienes participan y discuten son los hombres.

La maestra sigue metódicamente el mismo ritmo y tipo de trabajo con cada alumno que nombra.

En este momento termina "el Galán", todas las columnas y renglones que la maestra señaló en el encerado aparecen ahora con cantidades y además al lado del cuadro la palabra "FIN", contribución también de él.

Aun cuando está presente la maestra y concluye el trabajo colectivo, surge el relajamiento de los alumnos, quienes han ocupado la mayor parte del tiempo el estrado, el pizarrón, en fin, han dominado el espacio áulico. Las pláticas y la intensidad de éstas aumenta, se genera un ambiente de diversión en torno a cierto alumno (el Galán) que resolvió los ejercicios. También es motivo de entretenimiento hacer pública la transgresión de los compañeros que han salido a la cafetería y regresan con alimentos al salón.

/Varios chavos le indican al "Galán" que existen errores en el cuadro, por lo que éste sube nuevamente al estrado. En este momento en que le hacen diversos señalamientos participan hombres y mujeres, sin embargo, para cerciorarse o aclarar alguna cifra, él se dirige exclusivamente a hombres a quienes llama por su nombre.

Al darse cuenta que lo están engañando, baja a su lugar haciendo un gesto de "ni modo". El ruido aumenta aún más. (Creo que es natural ya que todos tienen el trabajo).

La maestra continua al frente revisando algunos papeles en el escritorio.

El chavo del fondo sigue haciendo observaciones pero se ríe al mismo tiempo que habla, indicándole que lo está bromeando. El "Galán" se da cuenta de que nuevamente lo engaña y se sienta. La chava que se encuentra al lado del "Galán" lo abraza y le da dos palmadas en la cabeza en señal de solidaridad y protección por las burlas recibidas.

En este momento, otro alumno que ya había pasado la revisión de trabajo entra al salón con un vaso en la mano, por lo que al verlo varios compañeros dicen en voz alta: /

Als: "¡Hey, hey!, ¿de dónde viene el chaval? De la cafetería, hey, hey, coca, coca"

/La profesora no se ha hecho presente hasta ahora, el tiempo que ha invertido en revisión de trabajos es de aproximadamente 45 minutos, esto es, el 45% de la clase./

Buscando divertirse en clase, los alumnos se mantienen pendientes de todo cuanto sucede y se dice, particularmente, en lo que se refiere a los yerros magisteriales. Esto convierte más placentero el tiempo de la clase.

/La profesora utiliza un cuadro que se ha anotado en el pizarrón, y con el objeto de elaborar a partir de esos datos una gráfica, indica al grupo /

M: "Vamos a llenar la... la..."

Ao: "Larala, larala, lara" /Esta respuesta del estudiante es emitida como melodía, ante lo cual recibe también el respaldo de los compañeros a través de las risas que se escuchan inmediatamente. La maestra concluye la idea que

estaba pendiente/

M: "Vamos a llenar la columna del ahorro. A ver, ¿alguien pasa?"

Los momentos de permisividad docente son utilizados para amenizar la clase, ya que representan otra estrategia para mantener el buen humor.

/La maestra habla de los problemas de la inflación/

M: "...Aparte de otros factores externos... no quiero que me los dejen atrás... pero mientras estuvo Rodrigo Gómez -ilustre neolones- (sic) al frente del Banco de México, no hubo problema de emisión de billetes..."

/Un discípulo interviene/

Ao: "Y por qué no, para terminar con la deuda que vendan Nuevo León y ya"

/El resto de los estudiantes ríe y hace comentarios, ante lo cual el mismo alumno agrega/

Ao: "Para que no haya tanto problema que vendan Nuevo León y ya"

/Ahora aumentan los comentarios/

Als: "Es que él es de Coahuila maestra"

"Es que como el es de Laredo y ya se le venció el pasaporte..."

/Todos los estudiantes siguen bromeando y la maestra señala/

M: "Yo pense que ya no había Santanas (sic) en el país... mientras ustedes lo que están cuestionando... Mientras Estados Unidos tenga la máquina de billetes, pueden hacerse dueños de todos los países... Francia es el único país que esta luchando para que no sea únicamente el billete de Estados Unidos y los argumentos que tienen es que los dólares no están respaldados por oro... entonces un dólar no lo puedes cambiar más que por mercancía. Francia sigue luchando para que no sea esa moneda... Francia ya la ha tomado como el... como el rin de los demás países..."

Ao: "¿Pero Francia no es aliado de Estados Unidos?"

M: "Sí, pero ya no es tan aliado... Los aliados ya no son tan aliados... únicamente Inglaterra"

/Continúan diversos murmullos y comentarios entre los alumnos/.

Ante los castigos docentes los estudiantes buscan la forma de reconciliarse con la maestra, sobre todo cuando la supervivencia se ve amenazada por la expulsión del alumno. Para ello los estudiantes entran en la actuación magisterial, manifestando, por ejemplo, la importancia de los contenidos

que expone la maestra y lo interesante que les resultan, todo con el objeto de ser reincorporados a la materia.

/En el momento en que termina la clase llegan al salón los dos estudiantes a las cuales se les había suspendido por una semana. Al entablar un diálogo con la profesora ésta les señala/

M: "Días, días, días, clase, clase, clase, y siempre están con la misma actitud. Entonces sí me molesta mucho y no todos los días... pero hay veces que me distraen... ya cuando les digo que se vayan para afuera... /Les da a entender que es el último recurso. Las chavas siguen hablando con ella, pero en tono tan bajo que es imposible escucharlas, la maestra agrega/

M: 'Si no les interesa lo que estoy hablando díganmelo.

Aa: 'Es que nosotras estábamos comentando de eso que usted estaba diciendo... eso del Banco de México... y entonces usted nos dice ¡fuera!

/Siguen hablando pero nuevamente han disminuido el tono de voz, finalmente salen ambas dando las gracias a la maestra.

Lograr las mayores ventajas en los exámenes es, insistimos, uno de los objetivos fundamentales de los alumnos; aún en las últimas clases persisten los intentos de posponer las fechas de la evaluación a pesar de que en la historia del curso la profesora nunca ha negociado este punto.

Conocer las exigencias de las pruebas así como los contenidos que éstas abarcan, son los propósitos más apremiantes, ya que representan la posibilidad de éxito en los exámenes, con lo cual el alumno asegura la permanencia.

Son diversas las estrategias que utilizan los estudiantes para subsistir en situaciones de evaluación:

- Los alumnos que se sienten impedidos para avanzar en el examen solicitan mayor explicación al docente.
- Cuando la mencionada explicitación no proporciona pistas suficientes, apelan a otros recursos:
 - a) Copiar a los compañeros.
 - b) Buscar complicidad con algún otro par que se encuentre en situación semejante, a fin de obtener conjuntamente la información.

- c) Recurrir a libros, apuntes o cualquier otra fuente de la que puedan copiar lo solicitado en la prueba.

Las tres últimas estrategias se llevan a cabo mientras sea posible evadir la mirada de la maestra.

/Cuando ha concluido el dictado de las preguntas de examen un chavo de la segunda fila se dirige a la profesora/

Ao: "Maestra, ¿puede explicar otra vez?"

/La maestra contesta afirmativamente, se dirige al pizarrón, toma como referencia la primera gráfica hecha en el encerado y explica. El estudiante se queda viendo el pizarrón sin comentar nada, pero la expresión que tiene es que de nada sirvió esa aclaración. Ahora voltea al lado izquierdo y trata de ver lo que su compañera escribe, pero el no ha anotado nada en el examen.

Posteriormente dirige la mirada al estrado y hacia donde está la maestra ya que ésta ha permanecido parada y recargada en el pizarrón, de tal forma que tiene dominio visual de todos los movimientos de éste estudiante como de los compañeros de ese sector.

En este momento la profesora camina hacia el extremo izquierdo del salón -siempre arriba del estrado-, por lo que el mismo chavo voltea a ver a otro amigo que está sentado atrás de él, ambos se miran como en complicidad pero no comentan nada. El segundo de ellos saca un cuaderno de una mochila de lona y cuando la maestra se ha alejado abre la libreta y la conserva encima del examen.

En este momento la maestra regresa al lado derecho del salón e indica/

M: "Bien muchachos, suspendan el examen. Recogen los primeros de cada fila por favor/."

Puesto que la supervivencia estudiantil depende de los exámenes, concretamente de las notas, el alumno se ve obligado a pedir constantes aclaraciones sobre los procedimientos que determinaron las calificaciones. Por otro lado la importancia de las evaluaciones ha sido subrayada a lo largo del curso.

/En revisión de examen/

M: "¿Exportaciones son positivas Luis?"

/ Se escucha la voz de otra alumna /

Aa: "Restamos a cien?" /Se refiere a la nota de examen/

M: "Todos los negativos los van a restar a cien y esa es la calificación"

/Continúa con las aclaraciones pero sobre las operaciones

de la prueba/

M: "En la parte sexta, el índice de precios lo obtenemos dividiendo el precio actual entre precio base... El pe, ene, be (PNB) monetario era entre el índice de precios... la inflación..."

Ao: "El pe, ce, a (PCA) no?"

M: "Si, por cien menos cien"

M: "Acuérdense que ésta es una cuarta parte de la calificación... /Se refiere a la nota final/ De este examen lo que voy a poner en el examen final... recuerden que es de integración (...)" /Enuncia una serie de temas que no alcanzo a registrar/.

La preocupación por las calificaciones aprobatorias induce a los estudiantes a una lucha constante por mejorarlas, y a pesar de que se reconoce entre los grupos de pares la dificultad en la comprensión del contenido, se vislumbra la posibilidad de entender la materia a futuro. Por el momento lo importante son las notas y con ellas el sostenimiento de la promoción escolar.

/ Al finalizar una clase de revisión de examen, las dos últimas alumnas que abandonan el salón van comentando entre ellas/

Aa: "Me voy tan a gusto, con una sonrisa de oreja a oreja, saqué cincuenta... cincuenta, saque cuarenta y ocho pero la redondeamos... No, pero fíjate que me alienta lo que dice la maestra, porque dice que cincuenta fácil pasan, cuarenta, dijo, que si está un poco difícil, que si está un poco más difícil."

/La amiga responde/

Aa: "Oye, si yo le llego a entender bien a bien te explico, me gusta más que..." /Salen hablando del salón/.

Cuando los alumnos se resisten

Algunas de las situaciones donde se destaca la inconformidad de los alumnos son aquellas en las que la profesora se dedica a otras actividades, distanciándose del grupo y en los momentos vinculados a la evaluación.

La inconformidad de los alumnos se muestra abiertamente cuando la profesora invierte el tiempo de la clase en la revisión de trabajos; son sesiones en las que se asignan actividades al grupo, mismas que son evadidas mediante diversos tipos de resistencias como permanecer en el salón o en sus asientos, pero platicando de cualquier cosa, o desplazándose de un lado a otro del salón.

/La profesora está revisando trabajos individuales y en este momento llega un equipo de tres chavas a consultar algo con ella, situación que es aprovechada por dos estudiantes para salir del salón.

Un equipo de cuatro muchachos que se encuentra en la primera fila son los únicos que en este momento trabajan, ya que se les ve haciendo anotaciones en los cuadernos después de ver el libro y comentarios entre ellos.

Los movimientos de los estudiantes son más frecuentes: se paran y caminan a diferentes lugares del salón, algunos van al escritorio de la profesora, otros salen... (pero me llama la atención que con excepción de la primera alumna que abandonó el salón, el resto de los estudiantes han regresado).

Las fechas de evaluación las decide la maestra; es ella también quien las pospone disimulando una aparente preocupación por el desapego a las normas institucionales: al evadirlas supuestamente sufre ella gran "contrariedad".

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
En tales situaciones los estudiantes tratan de negociar, proponiendo diversas alternativas: mayor aplazamiento del examen, anular ese día el trabajo en clase o disminuir el número de temas por tratar. Ante la negativa docente, se evidencian las resistencias: los discípulos señalan en voz baja el incumplimiento magisterial, a la vez que se genera un ambiente de bullicio, distracción y apatía hacia los trabajos que indica la profesora. Se extienden también los comentarios sarcásticos acerca de las justificaciones de la maestra, y van en aumento la inquietud, descontento, poca atención y ruido.

/Cuando la profesora termina el pase de lista se para y camina al centro de estrado para anunciar al grupo/

M: "...fue un error mío, creo que tomé mal la información, voy a recibir una amonestación porque está prohibido poner examen una semana antes o después de la dedicada a exámenes. Yo también caí en ese error, estoy en contra... en que los exámenes se pongan después, antes o después de la semana.

Entonces disculpen, fue un error ya tenia sus exámenes pero no los traje ese día.

/Todo el grupo esperaba que ante la ausencia anterior, la maestra aplicara el examen en esta ocasión, por lo que los estudiantes responden/

Als: "Pues nos iremos..."

"No se preocupe

"!Vámonos!"

M: "No, el examen lo tenemos el miércoles, vamos a continuar con la clase... Para el miércoles vamos a tener el examen: los conceptos del capítulo ocho"

Als: "!Hay maestra!"

M: "No quiero perturbar la rutina que ha puesto la Facultad"
/Refiriéndose nuevamente a los exámenes/

Ao: "Pues ya lo está haciendo" /Esto lo comenta en voz baja/

/Otro estudiante pregunta a la profesora/

Ao: "¿Del examen vamos a estudiar los conceptos del final?"

/Se percibe un ambiente de confusión e inquietud: hablan varios a la vez, se resisten a trabajar, se mueven de un lado a otro en los asientos preguntando a los compañeros sobre los temas que vienen en el examen. La maestra interviene/

M: "Ustedes tienen que estudiar los conceptos"

Als: "No, usted dijo que no, que no, que los conceptos no"

M: "Vamos a tener un poco más de criterio para entender las cosas... /Pausa/ Yo les dije que los conceptos del libro les sirven para entender la teoría. Ustedes tienen que estudiar el capítulo y la libreta les va a servir para repasar los conceptos... pero obviamente que tienen que leer los capítulos. Ustedes si pudieran estudiar a (...)"
/Da nombres de autores que no alcanzo a registrar y que contradice el trabajo real en el aula, el que se realiza con un único libro de texto/.

/Los alumnos responden/

Als: "Sí, sí hay que estudiar economía" /Este comentario se hace en tono de fastidio/

M: "Pero eso es lo mínimo que ustedes tienen que estudiar para la materia, mínimamente esos capítulos"

/Los estudiantes no están de acuerdo con los señalamientos que les hace la profesora y comentan en tono de burla que mejor se van a su casa a estudiar los conceptos, que qué es lo que van a hacer, si supuestamente en esta clase era el examen/.

En las sesiones destinadas a la aplicación de exámenes se expresa también una serie de incomodidades y antagonismos con el docente. En los minutos iniciales, cuando la maestra aún no ha llegado, se elaboran juicios grupales, opiniones y - -

acuerdos que supuestamente adoptará la profesora. Los comentarios se digen a un solo objetivo: posponer, eliminar, resistirse a la evaluación. El conflicto se inicia en el momento en que no hay coincidencia entre las expectativas estudiantiles y las magisteriales.

/Al llegar al salón en el que observo permanezco en el corredor, ya que no ha salido el maestro de la clase anterior. En este momento salen cuatro alumnos del grupo quienes comentan algo sobre el examen. Las opiniones que escucho son/

Als: "No tendría que poner porque es poco tiempo para resolverlo..."

/Posteriormente se ponen de acuerdo para bajar a la cafetería de la facultad y comentan que más tarde regresarán para ver si hay o no examen.

Cuando entro al salón las pláticas son también sobre el examen, algunos dicen que es mejor que no lo ponga ahora, otro sugiere que sería mejor el próximo viernes, uno más comenta que tal vez no sea cierto y que se los haya dicho para que se pusieran a estudiar (sic)/.

Las inconformidades y el rechazo de los alumnos que se manifiestan por la gran cantidad de ausencias en el grupo, se relaciona con el aumento en la frecuencia de aplicación de exámenes, que en ocasiones llegan a ser semanales. Dichas ausencias constituyen otra forma de enfrentamiento hacia la ambigüedad en las decisiones docentes: "...es como un control de lecturas... si estudiaron... si no estudiaron..."

/Es notoria en esta sesión de examen la cantidad de alumnos ausentes, normalmente todos los asientos están ocupados en tanto que la distribución este día es la siguiente/

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|---------|----------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 10 | alumnos | la. fila | X | X | O | O | O | O | O | O | O | O | O | | | | | |
| 11 | " | 2a. " | X | O | O | O | X | X | X | O | O | | X | X | | | | |
| 3 | " | 3a. fila | X | | | | | | | | | | X | | | X | | |
| 6 | " | 4a. " | X | | | | | | | | | | X | X | X | | X | X |

X = Hombres

O = Mujeres

|⊙| = Observadora

|_| = Lugares vacios

/ Entre los estudiantes que están resolviendo el examen, uno de ellos pregunta a la maestra/

Ao: "Este examen ?como va a ser tomado?"

M: "Va a entrar dentro de los veinte puntos de participación, es como un control de lecturas... si estudiaron... si no estudiaron..."

Las disposiciones de la maestra y los mensajes moralistas pasan también por diversas resistencias estudiantiles, como la de relativizar las consignas o bien señalar el tiempo de terminación de clase.

/En los últimos minutos de la sesión de elección de representante grupal/

M: 'El semestre pasado muchachos..., hubo problemas con el representante... cuando yo estaba explicando índices de precios y todo... Eran buenos estudiantes pero se iban retrasando... Entonces digan a la mesa de representantes que se reúnan después de las once... Traten de ser objetivos, porque llegaban los muchachos...'

/Ahora parece ser que se refiere a las elecciones de director en la facultad/

M: '...se ve tan feo, traten de no insultar a los maestros'

/Los alumnos exclaman entre burlas/

Als: "!Ohhhh!"

M: "Se calentaban y empezaban a decir groserias y cuando un maestro honorable, padre de familia.... no tenían ninguna calidad moral... /Se refiere a los alumnos/ Entonces vamos a ser profesionales en la universidad, vamos a ser democráticos, tienen que votar... por quien sea pero tienen

que votar"

Als: "Maestra... ya son las once"

/En realidad son las 10:45/

M: 'Nada más muchachos vamos a cerrar esto... ¿Cuál fue la tasa de inflación del mes de agosto...? Vamos a calcular cuál es la tasa de inflación en México [...] así es como ustedes van a sacar una cifra [...] vamos a ver cual es el salario real que están percibiendo en su casa [...] vamos también a calcular [...] miren acá han venido cuando yo estaba en el Centro de Investigaciones [...] venían trabajadores a preguntar cuál era el índice de precios real para pedir los aumentos... Ustedes en su especialidad(*) tienen que saber qué es un índice de precios y demostrarle a los trabajadores: mira este es tu salario real, porque no es posible que los trabajadores ya lo sepan y ustedes en su especialidad(*) no lo sepan... Si no saben esto no pueden pasar a la siguiente materia... Entonces si no hay duda lo vemos en la próxima clase"

El tiempo de la asignatura y sobre todo el final de la misma es controlado invariablemente por los alumnos. Las demandas para que concluya la clase son siempre satisfechas por la maestra, lo cual prueba el ejercicio de poder del grupo y pone de manifiesto las maneras de diferenciarse y ubicarse los alumnos.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

(*) La "especialidad" se substituyó por el nombre de la carrera que estudian a fin de preservar el anonimato.

IV

DIFERENCIAS ESTUDIANTILES

Sexo

La distribución física de las mujeres a lo largo del curso se concentra en las tres filas más cercanas al estrado, si bien la mayor parte se encuentra en las dos primeras. En general tienen menor desplazamiento que los varones, incluso en los momentos previos a la llegada de la profesora, cuando los hombres salen y entran al salón con mayor frecuencia que las mujeres. La mayoría de estas alumnas se mantienen al frente del aula en el sector de sus asientos.

La población femenina demuestra también mayor preocupación en preparar la clase. Cuando se va a presentar examen, por ejemplo, de veinticuatro alumnos que permanecen en el salón, quince son mujeres, de entre ellas ocho están sentadas revisando apuntes, mientras que entre los varones solo se observa leyendo a cuatro. El resto del grupo platica en sus lugares o bien se desplazan por el salón.

Sin embargo, la participación de los varones cuando las actividades consisten en desarrollar trabajo en equipos integrados por hombres, es mayor que la de las mujeres.

/En sesión de trabajo el equipo que veo más interesado ya que discuten entre sí al tiempo que leen en el libro, está integrado por cuatro varones que se encuentran en la tercera fila de mesa-bancos y se han acomodado en círculo. En el extremo derecho del salón se ha colocado otro equipo de muchachos en semicírculo y aunque no alcanzo a oír lo que comentan, es evidente que se trata del trabajo de clase, ya que mantienen los libros abiertos y recorren frecuentemente a ellos/.

Al final de la clase cuando los alumnos recurren a la profesora para hacer diversas preguntas, se observa mayor atención docente a los cuestionamientos masculinos.

/Son las once de la mañana y la clase ha concluido, en este momento los estudiantes se levantan y la mayoría de ellos sale del salón, otros llegan con la maestra a quien muestran algunos trabajos, se acercan posteriormente tres chavas más. A continuación llegan dos chavos quienes interrogan a la profesora, momento en el cual ésta deja de ver los trabajos que le mostraban las chavas, entablando un diálogo con el último estudiante. Visualmente no hay comunicación, puesto que la profesora estaba totalmente rodeada de alumnos, sin embargo continúa la plática a través de los cuerpos que median entre docente y alumno. Cuando sale este estudiante ("el Galán") la profesora sigue viendo los trabajos de las mujeres que son las que permanecen hasta el final ahora que los varones se retiraron/.

En las sesiones en que el trabajo es grupal, la profesora designa a los varones para que pasen al frente a desarrollar los ejercicios.

/En esta clase se elaboran operaciones en el pizarrón y con el resultado de éstas se van construyendo gráficas sobre el "Producto Nacional". Ahora la maestra pide a otro alumno de la última fila que pase a hacer un ejercicio más. Cuando termina baja del estrado a su lugar y la maestra, como en los casos anteriores le da las gracias. Todos los que han pasado al frente -cinco- han sido varones.

Posteriormente la maestra anuncia/

M: "Nuestra demanda agregada... como ya tenemos oferta agregada..., vamos a tener el punto de equilibrio... ¿pasa alguien? /No hay respuesta de los alumnos, sin embargo un varón pasa al pizarrón, al tiempo que otro pregunta/

Ao: "¿Demanda agregada es igual a producto nacional?"

M: "Vamos a tomar la renta disponible como renta nacional..."

/Otro alumno interviene/

Ao: " ¿Cómo, cómo, cómo...?"

/La profesora continúa dando indicaciones/

M: "Vamos a seguir igual"

/Se refiere a la forma de trabajo, y efectivamente ella sigue dando instrucciones al alumno que está al frente/

M: "En los dos ejes tenemos que poner lo mismo... Acuérdense que vamos a producir lo que creemos que vamos a vender... Hay que graficar, hay que graficar, si no graficamos no vamos a vender igual. Hay que graficar"

En estos grupos heterosexuales, los hombres son quienes demuestran mejor disposición para exhibirse en el desarrollo del trabajo académico.

/En otra clase en que se elaboran también ejercicios en el pizarrón, la maestra se dirige al centro del estrado al tiempo que le indica a una alumna de la primera fila/

M: "Pásale"

/Se lo dice en tono imperativo pero la estudiante no se mueve. (No le veo la cara pero pienso que debe estar asustada). Otro alumno interviene haciendo una aclaración acerca de lo que trabajan, como respuesta la maestra agrega/

M: "Es lo mismo"

M: 'Pásale compañera.... Renta Nacional por el método de (...)' /Agrega señalando a la estudiante con el dedo índice/

M: 'Pásale compañera... ' /Le da la misma indicación/

M: 'Renta nacional por el método (...)'

/Se escuchan varias consultas de otros estudiantes, pero esta compañera nunca pasa al estrado/.

Cuando se destruyen los equipos para formar uno solo con todo el grupo, los varones son quienes toman la iniciativa tanto de resolución como de constatación de ejercicios.

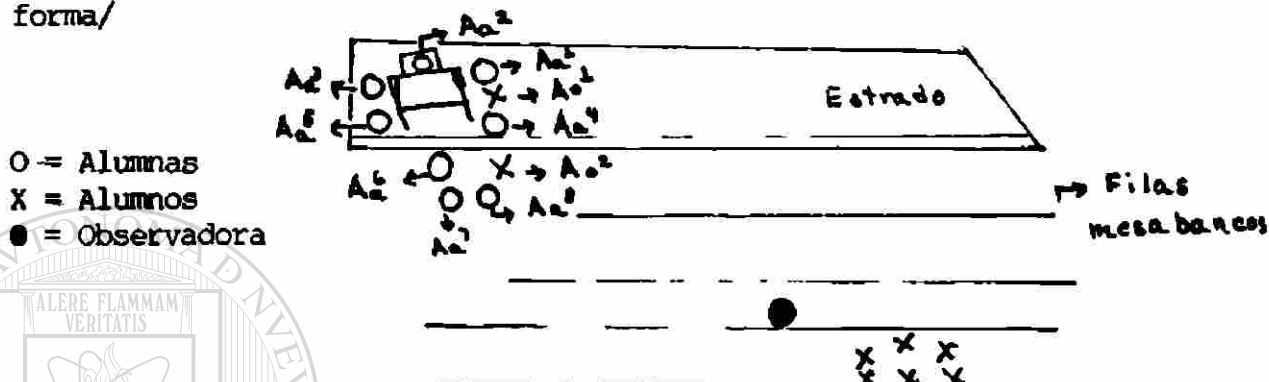
En uno de los registros ya citado:

/Algunos equipos de alumnos han elaborado los ejercicios que la profesora les indicó en tanto ella revisa los trabajos extra-escolares. Han transcurrido aproximadamente veinte minutos dedicados a estas tareas y en este momento se para "el Galán" quien se encontraba sentado en la primera fila, sube al estrado y empieza a anotar en el cuadro que hizo la maestra cada uno de los resultados. Varias chavas de la primera fila lo interrogan cuando éste sigue escribiendo en la pizarra. Es un chavo con buena aceptación en el grupo, ya que momentos después el trabajo se ha colectivizado. Aunque en el pizarrón sigue únicamente "el Galán", la mayoría de los compañeros varones intervienen con el fin de señalarle los errores en los resultados/.

Ante los observadores externos las alumnas permanecen siempre apartadas. A medida que avanza el semestre, son los estudiantes varones quienes se acercan al observador por curiosidad o bien para darle diferentes informes, como señalar las materias en las que trabajan mejor; así como datos acerca de los equipos que se mantienen aún en las reuniones que

organizan fuera de la Facultad. También se acercan al observador para confirmarle los horarios de examen y notificarle los días en que la maestra no asistirá a clases.

/Únicamente los varones son los que se acercan a hablar conmigo, con las chavas de este grupo nunca he platicado, siempre se encuentran en grupitos y se comunican con los más cercanos físicamente a ellas. En esta sesión en que no llega la maestra se encuentran ubicadas en la siguiente forma/



O = Alumnas
 X = Alumnos
 ● = Observadora

/En los dos grupos de mujeres que hay en este momento se encuentra un varón, con el cual conversan, a diferencia de los muchachos de la última fila a quienes -como he señalado- nunca los han invadido las mujeres/.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Vestimenta

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

La procedencia socio-económica determina el lugar físico que ocupan los estudiantes. Desde las primeras clases hasta el final del curso, los varones que ocupan los asientos de las dos últimas filas -mucho más notorio en la final-, son jóvenes de clase baja, diferenciándose del resto del grupo por el tipo de vestimenta mucho más sencilla y características físicas, así como por las dificultades para expresarse.

El tartamudeo, presente en la mayoría de los alumnos al pasar a "dar clase", se presenta también en la comunicación entre los grupos de pares.

/En la última fila, sentados a mi lado derecho se encuentran dos estudiantes. Llega uno más con ellos, quien les explica

tartamudeando y con muchas dificultades, que él tiene una enciclopedia "que está bien completa" y de ahí pueden sacar la información. (Supongo que para algún trabajo). Por el tipo de vestimenta de estos muchachos y en general de los que se encuentran en el sector de las dos últimas filas son de clase baja, lo cual contrasta con los estudiantes varones que están sentados en las dos primeras filas/.

En este grupo la diferencia de clase social se redobla por la diferencia de sexos. De los veinticinco varones que aproximadamente integran el curso, únicamente cinco son de clase media, los que se encuentran en la fila del frente y en la segunda. Se caracterizan por tener intercambios constantes con las compañeras cercanas.

Las chavas van mucho más arregladas, con ropa a la moda que va desde minifaldas hasta faldas largas de algodón en tonos claros, con mucho vuelo y combinadas con suéter o sacos largos de algodón. Algunas de ellas llevan tenis y calcetas que combinan con las demás prendas; la mayoría son guapas y están maquilladas.

Tales características contrastan con las de los varones (del final) del salón, lo que nos sugiere una extracción social de clase media. Las pláticas informales que mantienen entre ellas o con los chavos que se integran a estos equipos, transcurren entre gritos; el tono que utilizan al hablar es chillón, el centro de las bromas son los mismos chavos a quienes acosan con manazos, escondiendo sus pertenencias, pero a la vez integrándolos a las pláticas o trabajos que realizan.

La apariencia física es otro rasgo importante en la ubicación estudiantil. "El Galán", a quien siempre se le ve acompañado por varias estudiantes, cuenta con varias atribuciones ante el grupo y la profesora: en la primera sesión de observación fue quien pasó al estrado a dar clase cuando estaba por hacerlo otra compañera; se le asigna la responsabilidad de recoger trabajos y exámenes; es quien toma la iniciativa para resolver en el pizarrón los ejercicios cuando se trabaja en equipos. En todas las clases se hace presente y en la sesión de votación para representante grupal ofrece irónicamente organizar una fiesta si votan por él y aunque no gana la elección para representante, tampoco existen comentarios de rechazo hacia él como en el caso del chavo que resultó electo.

La distribución de los alumnos en una de las últimas sesiones muestra claramente la ubicación personal dentro del grupo:

| | |
|---------------------------|---------|
| <u>OGOROOOO X</u> | la fila |
| <u>XOOXXXOOCX</u> | 2a fila |
| <u>OXXX XX</u> | 3a fila |
| <u>XXX ⊙ XXXX</u> | 4a fila |

Simbología: X = Alumnos varones

G = Galán

R = Representante

C = Cuate

O = Alumnas

| ⊙ | = Observadora

| | = Lugares vacios

Los lugares de la primera fila y los cercanos al escritorio son los privilegiados, en ellos se encuentran las alumnas mejor vestidas, el "Galán" y el representante del grupo; mientras que al final continúan sentados -con excepción de la observadora externa- los mismos jóvenes de clase baja.

Las aportaciones académicas pasan inadvertidas para el grupo y también para la profesora, ya que en el caso del "Cuate", ubicado en esta clase en la segunda fila, durante el curso ha hecho constantes aclaraciones a su compañero cuando la maestra hace alguna explicación, o externa comentarios sobre los temas que se estudian, pero casi siempre en voz baja, de modo que el observador captó sólo lo que le permitió su ubicación.

Los privilegiados

La constitución del liderazgo estudiantil se efectúa en la elección de representante de grupo. Durante esta clase si bien es patente la presencia del maestro, el uso del espacio y tiempo en el último tercio de la clase corresponde a los estudiantes.

/La maestra que ha terminado de pasar lista, permanece sentada en la silla del escritorio, revisando en silencio algunos papeles. (Me extraña ver a varios alumnos subir y bajar al estrado con mucha naturalidad y regocijo, ya que en otras ocasiones ha sido una zona reservada exclusivamente para la profesora a la que llegan los alumnos cuando ella lo solicita).

Ahora me doy cuenta que van a votar y que los cuatro nombres que han anotado en el pizarrón corresponden a los candidatos para representante y suplente de grupo. El estudiante que ha anotado los nombres dice en voz alta/

Ao: "Acuérdense que yo fui representante el semestre pasado"
/Es un chavo que hasta antes de esto había pasado inadvertido (cuando menos para mí). Es delgado, moreno, de baja estatura y da la impresión de ser muy retraído, pero con ambiciones de poder.

Ante la advertencia que hizo al grupo, todos responden en tono irónico/

Als: !Ahhhh!"

/La maestra interviene/

M: "Acuérdense que estamos en clase"

/"El candidato" no se da por vencido y les explica lo "engorroso" (sic) que es estar como representante, pues él ya tuvo esa experiencia el semestre anterior.

Otro de los chavos "El Galán" que aparece en la lista de candidatos se para y dice en tono bromista/

Ao: "El que gane va a organizar una fiesta"

/La maestra interviene/

M: "Cinco minutos tenían nada más para eso, ya les quedan dos..."

M: "Nombren su representante, tiene que ser una persona responsable porque el semestre pasado no venían, si dos personas se pasan... /Refiriéndose a las faltas/ porque no va a tener su examen por cuestiones administrativas [...]"

/Explica algo indicando en qué situaciones debe intervenir el representante/

M: "Porque en muchos casos a los muchachos no se les hace

caso si no son apoyados por la mesa de representantes'

Candidato: "A mi me tocó el semestre pasado..."

/Explica algo que no logro registrar, pero inmediatamente intervienen otros chavos/

Als: "Pos sí" (sic) /Lo dicen burlonamente/

Ao 1: "Ah que molesto mi cuate éste"

/Otro alumno más opina/

Ao: "Yo conozco a Jaime... /Es el Galán, quien ofreció dar la fiesta si ganaba/ es buena onda pero... /Risas de todo el grupo, secundando la opinión de que Jaime no es lo suficientemente serio para representarlos.

Ahora el primer "Candidato" se dirige al pizarrón donde están anotados los nombres, anuncia a Jaime esperando los votos, el único que vota en forma ruidosa es el mismo Jaime, pues es su nombre. "El Candidato" continúa anunciando el resto de nombres pero son pocos los que participan, la mayoría continua bromeando y jugando, por lo que "El Candidato" tiene que reiniciar la votación/

Candidato: "Jaime... por Jaime no vota nadie más que él"

/Nombra a continuación a los tres restantes y quienes obtienen más votos son los alumnos que están en el tercero y cuarto lugar de la lista. Queda como representante "El Candidato" y como suplente quien estaba al final. En seguida -ahora "EL Representante"- se dirige a quien ha quedado como suplente y le comenta que se van a turnar entre ambos. Este último le contesta en el mismo tono sarcástico en el que han transcurrido los diálogos grupales con el Representante/

Suplente: "El semestre pasado íbamos los dos juntos"

Als: "Ah, ah, ahhh"

/Continúa El Suplente/

Suplente: "Se terminaba la junta y no llegabamos..."

/Todos los alumnos siguen celebrando con risas y comentarios las diversas ridiculizaciones dirigidas al Representante/.

En estas situaciones escolares aparecen dos modalidades de liderazgo: el alumno impositivo que aprovechándose de su nombramiento trata de asegurar un lugar privilegiado dentro del grupo. Para ello apela a la experiencia y por lo tanto a su mejor preparación que, desde su punto de vista, merece el cargo. A pesar de esto no cuenta con el apoyo real de los compañeros, al contrario, se le demuestra rechazo a través de diversas agresiones verbales, y se desaprueban las justificaciones que él trata de sostener: "a mi me tocó el semestre pasado".

El segundo tipo de liderazgo, que aun cuando no se confirma

oficialmente (no votan por él), permanece a lo largo del semestre con el apoyo del grupo es el que ejerce "El Galán" a través de la seducción: "Quien gane va a organizar una fiesta". Estos comentarios, así como las actitudes de despreocupación y juego que manifiesta este joven, son más cercanas a las características del grupo.

A pesar de que existen cuatro candidatos, en realidad estos dos son los únicos que contienden, y aunque se rechaza al primero, el grupo acepta con él su representatividad falsa, con la cual no coinciden a lo largo del semestre.

Las actitudes impositivas y la experiencia en el cargo, así como el apoyo docente, otorgan -al Representante- una investidura externa de poder, que la institución y la profesora legitiman a lo largo del semestre. Se ejerce así un liderazgo formal, externo al grupo que valida las "otras" decisiones: las administrativas, institucionales y magisteriales.

Quien forma parte de la mesa de representantes(*) tiene también la posibilidad de introducirse al salón aún en sesión de examen, cuando la puerta permanece clausurada a cualquier persona externa a la materia. El representante del grupo es a la vez el único que dispone en forma diferente del tiempo tanto de clase como del de resolución de examen, ya que cuando el resto de los compañeros se dedican a responder la prueba sujetándose a los minutos señalados por la maestra el representante cuenta con la facultad de ausentarse.

(*) Forma de organización estudiantil que integra a los diversos representantes de grupo en esta Facultad.

Los controles disciplinarios, ya lo señalamos, están tamizados por la posición que los alumnos guardan ante la maestra.

/En un registro ya citado:

En el momento en que la maestra está hablando el representante del grupo y dos compañeros platican, por lo que la maestra volteea a verlos al tiempo que el resto del grupo dice:

Als: "¡Fuera, fuera, fuera!"

/La profesora dirigiéndose a los primeros señala/

M: "Si tienen algo que comentar..." /Sin embargo no amenaza con excluirlos del grupo como a otros alumnos/.

Este tipo de diferenciación es permanente, el jefe de grupo grupo actúa investido de mayor autoridad y autonomía que los demás alumnos. Cuando llega alguien más que lo valida en el cargo, se hacen patentes sus atribuciones.

/A los pocos minutos de iniciada la clase llega una chava y pregunta por el representante del grupo, éste sale y después de hablar con ella entra al grupo, momento en que empieza a repartir unas hojas entre los alumnos. La maestra no interfiere para nada en estas actividades, al contrario permanece en silencio/.

En este extenuante trabajo del representante -pues se le ve como si hubiese repartido esas hojas a una multitud-, interroga a sus compañeros para saber quienes no alcanzaron hojas con la información, a los que sugiere que se integren con los que ya la tienen/.

El tipo de relación maestro-alumno varía de acuerdo a la jerarquía oficial que mantienen los estudiantes. Los reclamos docentes por indisciplina son menores cuando se dirigen al jefe de grupo. En este caso la voz magisterial, lejos de mostrar enojo como sucede en otros casos, adquiere un matiz de broma.

/La maestra en esta clase ha seguido hablando y ahora se dirige a dos alumnos que están sentados en la primera fila/

M: "Si quieren salgan... no pongo faltas... puedes salir"

/Aunque los está amenazando no lo dice con tanto enojo como en otras ocasiones. Ahora me doy cuenta que a quienes se dirige son al representante y su compañero.

La maestra en tono casi de broma agrega/

M: "¡Mira!, ya despertaste al compañero... estaba bien dormido" /Al decir esto sonríe/.

Otro privilegio de quien representa al grupo es la libertad para comunicarse abierta y a cualquier hora con los compañeros.

Las diversas atribuciones del representante, como utilizar un tono imperativo al comunicarse con el grupo, la toma de decisiones sin consultar con los compañeros, etc., son repelidas por el grupo quien lo enfrenta demostrándole que no tiene representatividad real ante ellos. Los rechazos son agresivos y las solicitudes del representante para llegar a algún acuerdo son negadas constantemente. Los ataques aumentan, impera el desorden, los gritos, inconformidades y reclamos al unisono, lo cual provoca gran confusión e intentos de negociación del "jefe de grupo".

/La maestra está dando algunas explicaciones y en este momento va hacia el escritorio a sentarse en la silla, al tiempo que el representante camina a la puerta mostrando una hoja al grupo y les dice/

Representante: "Voy a entregar el horario"

/Todos los alumnos protestan diciéndole que no. Otra estudiante se para va con él y platican, posteriormente sale el representante. Cuando se ha ido la maestra continúa dando explicaciones sobre los diversos bancos/.

M: "En Estados Unidos son doce bancos los que forman esto... la reserva federal... En su libro viene eso, por eso yo les quise hablar de como está en México"

/Los estudiantes afirman con movimientos de cabeza. En ese momento regresa el representante, sube al estrado y borra el pizarrón, los compañeros le silban en actitud de rechazo. (No posee consenso en su grupo, sin embargo ante la maestra es diferente, puesto que es el único que "interrumpe" el desarrollo de la clase e incluso borra la información que aquella ha anotado en el pizarrón).

La profesora menciona ahora el primer apellido de la lista de asistencia y los alumnos le dicen al representante que espere. Este continúa/

Representante: "Levanten la mano quienes quieran que se modifique el horario"

/Cuando habla siempre lo hace titubeando, por lo que los compañeros le dicen en voz baja/

Als: "Güey"

"¡Hay viene el güey!"

/Ningún estudiante levanta la mano cuando el representante se los socilita, así que ahora anota el nombre de las materias en el pizarrón.

(Como no entiendo de qué horarios se trata, pregunto al alumno de mi lado izquierdo y me responde que son de exámenes, que la siguiente semana hay suspensión de clases para presentar pruebas en todas las materias).

Todos están discutiendo las fechas, se ven preocupados, intervienen levantando la mano, hablando al unísono. No se escucha lo que dicen, más que nada se oyen gritos: "Déjalo como estaba", "Así no". Ante tanta discordancia el representante comenta/

Representante: "El maestro de Derecho me dijo que hablara con ustedes, que el examen va a estar muy fácil"

/Sin embargo la discusión continua. La maestra permanece sentada en su silla tras el escritorio como leyendo unas hojas. El grupo está alterado, todos siguen gritando sin ponerse de acuerdo, parece que en lo que coinciden es que el representante ha decidido por su cuenta las fechas de examen, por lo que le reclaman/

Als: "La opinión del grupo..."

/La maestra se para y empieza a hablar/

M: "Creo que no están preparados para la democracia... Pongan tres opciones y se vota y ya, si ustedes lo deciden... a veces se empalman dos o tres exámenes..."

/Un alumno interviene/

Ao: "?Maestra... usted puede el viernes cinco, el jueves cinco?"

/La maestra contesta con un movimiento afirmativo de cabeza. Los alumnos siguen discutiendo pero sobre todo reclamándole al representante quien ya ha puesto las fechas en el pizarrón y se ha ido a sentar. Los estudiantes están enojados: una de las chavas sigue gritándole desde su lugar, le reclama que todos tienen que estudiar para pasar los exámenes, que no tiene que ser él el que decida.

Ahora se para y va al lugar de aquel y al momento dos alumnas más la acompañan. En tono colérico, la primera de ellas le dice que no puede reprobar el examen, que la sociedad de alumnos no debe estar de acuerdo con el maestro.

11:07 A.M.

Suena el timbre anunciando el término de la clase y como siguen las discusiones, la profesora vuelve a intervenir diciéndole al representante/

M: "Es que mira Aguirre... si vas a tomar la opinión de la gente que no estudia... /Pausa/ El problema muchas veces es que se juntan dos grupos... Entonces donde no hay salones... ¿dónde vamos a sentar a todo el grupo? Cuando se juntan dos grupos entonces lo quiero evitar... Eso está

mal, en la Coordinación deben decir: Maestro... como lo hacían antes. La Coordinación ponía la fecha...

/Cuando la maestra termina de decir esto ya ha salido casi todo el grupo, sólo queda el representante y dos alumnas que se han dedicado a apoyar con movimientos afirmativos lo que la profesora ha dicho.

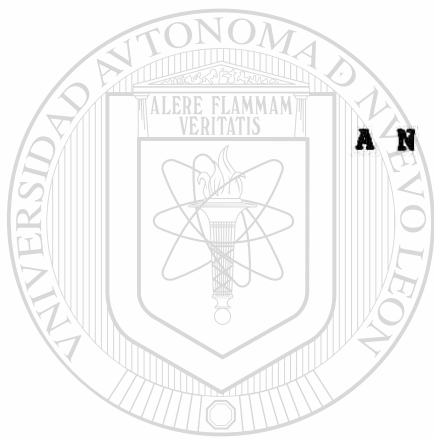
Cuando estaban por salir me levanto con la intención de despedirme y verificar si habían decidido alguna fecha para el examen. Le pregunto a la maestra y a los estudiantes, por lo que el representante con gesto de preocupación e incluso sudoroso todavía de la cara, me dice que no incluya en mis notas lo que pasó ahora con el grupo.

La maestra me aclara que este es un grupo especial, que no le pasa lo mismo en otros/.

La maestra se hace presente con argumentos moralistas que tienden a apoyar al representante instándolo a no tomar en cuenta "las opiniones de los alumnos que no estudian".

Los líderes con gran identificación y respaldo docente son repelidos por los estudiantes, si bien ostentan la solidaridad de los alumnos privilegiados en cuanto a los argumentos que la profesora esgrime acerca de los inconvenientes administrativos e institucionales que se derivan al tener en cuenta la opinión de los estudiantes.

Sólo internamente son admitidos los diversos tipos de liderazgo formal que desde la institución se validan. Mostrar las competencias, luchas por el poder y diferentes intereses, significa contaminar la percepción ideal de una relación pedagógica impecable que aspiraría a la igualdad, la democracia, negando los diversos vínculos afectivos y confrontaciones reales que se desarrollan en los salones de clase.



A N A L I S I S

T E O R I C O

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

I LOS PROCESOS DE UBICACION EN EL AULA

Hemos analizado los procesos a través de los cuales los protagonistas de la relación educativa (maestro-alumnos) se diferencian, se ubican, negocian, enfrentan y se mantienen en el espacio escolar. Pero, ¿cómo se configuran estas conductas?, ¿por qué se validan ciertas y no otras?, ¿qué elementos intervienen en todo esto?

Otro de los interrogantes que mantuvimos a lo largo de la investigación fue la forma en que se construye el conocimiento escolar en la universidad, ya que el "contenido académico" se legitima como saber escolarizado aun cuando se fundamente en el sentido común.

Estos dos niveles de la problemática educativa orientaron nuestro análisis de las formas en que se estructura el capital simbólico y su influencia en la producción de significados que se desarrollan en el aula.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

El capital simbólico y la escuela

Abordar la dimensión cultural desde la cual se construyen y comparten significados, implica reconocer el poder de las estructuras simbólicas "...no como una forma particular de poder, sino como la dimensión de todo poder, como el nombre de la legitimidad" (1).

(1) P. Bourdieu; *Sociología y Cultura*, Op. Cit., p.39

A través del universo simbólico, las personas a quienes se les ha conferido autoridad son dotadas de prestigio y reconocimiento. Desde aquí se definen los procesos de intercambio que caracterizan todo tipo de relaciones, entre ellas las educativas.

Mediante los sistemas simbólicos, es decir, a través de las estructuras que representan los instrumentos de conocimiento y construcción de lo real, el maestro legitima en el espacio escolar la percepción del mundo social, validando ciertas realidades y reafirmando su posición en el espacio social, por medio de la manipulación de la imagen de sí.

Sin embargo dichos privilegios no aparecen como imposiciones arbitrarias; lejos de esto, la naturalidad con la que surgen en la relación pedagógica sugiere la existencia de condicionamientos sociales que han sido aceptados e incorporados individualmente.

Esto nos lleva a considerar el conocimiento en una doble dimensión. Como construcción social es arbitrariamente mediado y negociado por una variedad de formas del sistema educativo; y como incorporación individual es un producto del sistema simbólico o sistemas intelectuales de clasificación.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Esta incorporación evidentemente no es tan mecánica, más bien pasa por una serie de movimientos y contradicciones. El conocimiento como proceso inicial de desconocimiento, el cual se transforma en reconocimiento de un orden establecido, representa un doble movimiento integrador de lo social y lo personal, que aunado a otros conceptos como el de habitus (2), nos muestra la complejidad de estas construcciones, pero a la vez nos permite comprender en nuestro caso la posibilidad de subsistencia del docente en la relación pedagógica, aun cuando, por ejemplo, el desarrollo de contenidos académicos o disciplinarios (3) sea escaso y superficial.

(2) Ver nota 5 en Introducción.

(3) Nos referimos a la disciplina a ser enseñada.

En un registro:

/Un alumno pregunta el significado de persuasión moral y la maestra responde/

M: "Se persuade a los bancos de que no se preste... ¿Se acuerdan de lo que les decía de la persuasión? /Pausa/ El año pasado para navidad se vió mucho en los anuncios: que vas a recibir mucho dinero de aguinaldo... ¿Como iba?

Ao: "Abe, Abe, Abelardo..." /Todos rien y la maestra también sonriente dice/

M: "¿Como va la tonadilla?"

/El chavo de la última fila sigue con el canto del comercial, el grupo continua riendo y la profesora agrega/

M: "¿Eso qué es...? /Pausa/ la persuasión moral..."

El profesor valida, instituye como legítimos estos saberes, entre otras razones, por la ubicación privilegiada que le otorga el sistema educativo.

Los alumnos participan también en este proceso, al sancionar la constitución del discurso académico, ya que los hábitos que se manifiestan en las actividades humanas se desarrollan en la misma medida que su institucionalización. Las prácticas, conductas o actividades pueden ser orientadas a través del hábito, sin embargo su construcción, validación o invención son instituidas como producto de la actividad humana. De acuerdo con Berger y Luckmann "El orden social no forma parte de la naturaleza de las cosas y no puede derivar de las leyes de la naturaleza" (4).

Las rutinas de clase consideradas en el análisis etnográfico manifiestan una serie de hábitos preexistentes o bien que se van instituyendo, se repiten -aunque con ciertas variaciones-, y crean pautas que posteriormente pueden - - -

(4) P. Berger y T. Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1976, p.73.

reproducirse con economía de esfuerzos (5). Dichas rutinas aseguran la sobrevivencia de los diversos protagonistas, ya que representan acuerdos o contratos implícitos que permiten la continuidad de la relación educativa y la permanencia de los integrantes, tal como sucede en la participación de los alumnos durante la exposición de clase, en la que a medida que transcurren las sesiones, la organización aumenta y por lo tanto, disminuyen las improvisaciones.

En otra situación de clase:

M: "Bueno, vamos a ver algo de la inflación en nuestro país y vamos a ver el capítulo doce... Nada más les voy a pedir una cosa muchachos: no vengan a leer el libro aca... si quieren hagan un esquema, hacer un esquema, pasar al pizarrón a resumir... pero no a leer el libro, no se vale".

/A continuación la profesora va al escritorio, toma la lista y anuncia/

M: "A ver, ¿qué le parece a Esther?"

/Los alumnos intervienen/

Als: Sí, sí, a las muchachas ahora"

/La maestra dirigiéndose a todo el grupo recomienda/

M: "Los que quieran estudiar la clase... deben estudiar (sic) /Todos rien por lo que agrega/

M: "Claro, claro, deben estudiar si quieren participar..."

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Las actividades cotidianas como la mencionada, o las rutinas a través de las cuales se realizan los ejercicios en equipo así como las sesiones de revisión de trabajos individuales o de exámenes, son producto de un sentido práctico de subsistencia. El que no aparezcan por obediencia a una regla explica por qué estas construcciones prácticas son coherentes aunque también cambiantes. Es este el sentido que le atribuimos a los ritos de institución o rituales, considerándolos como constituyentes de la vida humana cotidiana y otorgándoles el sentido activo que requieren, ya que, parafraseando a

(5) Las acciones habitualizadas -señalan Berger y Luckmann- retienen, por supuesto, su carácter significativo para el individuo, aunque los significados que entrañan llegan a incrustarse como rutina en su depósito general de conocimiento que da por establecido y que tiene a su alcance para sus proyectos futuros. P. Berger y T. Luckmann, *Ibíd*, p.74

Bourdieu, entendemos que las las acciones no son la simple ejecución de una regla, o la obediencia de una disposición. Los agentes sociales ya no serán menos autómatas regulados por el exterior a través de leyes mecánicas, sino construcciones aceptadas y adquiridas por la experiencia, y por lo tanto variables según los lugares y los momentos. Para Peter Mc Laren los rituales no son normas abstractas, sino eventos inherentemente políticos que nopueden ser entendidos al margen de las tradiciones tales como sexo, edad o ambiente familiar. Dentro del marco de la vida privada e institucional, los rituales se convierten así en parte de ritmos socialmente condicionados, históricamente adquiridos y biológicamente constituidos según las metáforas de la existencia humana (6).

Son diversos los significados que legitiman las prácticas rituales y a través de las cuales se difunden ideologías sociales y culturales.

El análisis etnográfico da cuenta de las variaciones en el proceso de los rituales. Sin embargo los significados e ideología (7) que comparten son más estables, si bien como en toda construcción humana, se caracterizan más por el conflicto que por el consenso, ya que la cultura en tanto experiencia contradictoria representa los principios compartidos que emergen entre grupos y clases específicos bajo condiciones socio-históricas concretas. Así pues, son tanto las prácticas cotidianas críticas como las no discutidas, las que guían y constriñen la acción individual y social.

(6) P. Bourdieu, *Cosas Dichas*, Op. Cit., p.22

P. Mc Laren, "Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad" en *Antologías de la ENEP Aragón. Sociedad, Cultura y Educación*, México, ENEP-A, 1989, p.36.

(7) Utilizamos el concepto ideología como forma de percepción de la realidad, no como visión distorsionada de la misma: "Lo que distingue a la ideología reside más bien en que el mismo universo general se interpreta de maneras diferentes que dependen de intereses creados concretos dentro de la sociedad de que se trate". P. Berger y T. Luckmann, Op. Cit., p.158

Mediante la valoración de las actitudes académicas desarrollada por los alumnos varones, quienes por lo regular participan más que las mujeres en el escenario educativo, hemos confirmado en las rutinas áulicas los privilegios de una cultura sexista. Se legitiman así las diferencias de clase social al interior del aula, manifiestándose a través de la distribución física de los estudiantes: atrás-adelante. Además se aprueba la enseñanza y adquisición de destrezas, de habilidades en la formación profesional, es decir, hay mayor reconocimiento del trabajo práctico que del teórico.

Diferencias

Hemos señalado que uno de los aspectos que distingue a los estudiantes es su vestimenta y apariencia física, lo cual se relaciona a la vez con la distribución espacial. La convergencia de dichos aspectos nos señala el vínculo entre la ubicación escolar y la social en el salón, de modo que la confirmación de las diferencias de clase, considerando a la clase como una posición estructural desde la cual se vivencian los diversos procesos de poder y control, es una situación vital, no un ente abstracto o un conjunto de limitaciones que se encuentren fuera (8).

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

En cuanto a la confirmación de las distinciones, una de sus explicaciones la encontramos en el habitus a través del cual se rechaza permanentemente la tentación de excluir a otros, por lo cual se naturaliza la diferencia, haciendo de ella una segunda naturaleza mediante su incorporación e inculcación (9).

(8) M. Apple, *Educación y Poder*, Madrid, Paidós - MEC, 1987, p.107

(9) P. Bourdieu, "Lenguaje y Poder Simbólico" en *¿Qué significa hablar?*, Madrid, Akal, 1985.

En una de las sesiones finales del curso encontramos:

| | | | |
|--------------------------------|----|------|-------------------|
| <u>O G O R O O O O X</u> | 1a | Fila | O = mujeres |
| <u>X O O X X X O O O C X</u> | 2a | Fila | X = varones |
| <u> O X X X X X</u> | 3a | Fila | ● = observadora |
| <u>X X X ● X X X X</u> | 4a | Fila | _ = lugar vacío |
| | | | R = Representante |
| | | | G = Galán |
| | | | C = Cuate |

El que el aula aparezca dividida en dos partes, la delantera integrada por las mujeres y jóvenes de clase media, en contraste con la última fila en la que (a excepción de la observadora) permanecen invariablemente los varones de clase baja, nos sugiere que estas clasificaciones escolares tienden a engendrar o reforzar diferencias reales en los individuos clasificados, pero también reconociendo colectivamente la diferencia. Estos procesos de selección y ubicación, aun cuando no son oficiales, instituyen y norman los gustos, las actitudes, las formas de comunicación e incluso la identidad. "Validar las diferencias individuales tiene que ver a la vez con el problema de identidad, ya que el universo simbólico establece una jerarquía, desde las aprehensiones de la identidad "más reales", hasta las más fugitivas, lo que significa que el individuo puede vivir en la sociedad con cierta seguridad de que realmente es lo que él considera ser, cuando desempeña actividades sociales de rutina ante los otros" (10).

Uno de los aspectos constitutivos de la identidad femenina en la situación áulica es la uniformidad de vestimenta. Las jóvenes muestran sumo cuidado en el arreglo personal, sugiriendo un gusto juvenil de clase media con una gran tendencia a la exhibición del cuerpo como parte de su condición femenina: los colores son llamativos así como el tipo de telas, los cortes de vestidos, pantalones, sacos, zapatos, etc. Los peinados y el maquillaje indican una gran preocupación por "estar a la moda", en contraste con la - - -

(10) P. Berger y T. Luckmann, Op. Cit., p. 120

sobriedad característica de la burguesía, según las "distinciones" establecidas por Bourdieu. De aquí que estas manifestaciones aparentemente espontáneas en cuanto al gusto, constituyan una evidencia del modo en que las decisiones de cada uno se adaptan a las posibilidades estilísticas ofrecidas por la condición de clase.

El gusto por la vestimenta y las distribuciones geográficas en el espacio educativo, observadas a lo largo del curso, no son socialmente neutros; lejos de ello, funcionan como principios de selección o de exclusión reales aunque no se enuncien formalmente. La identidad social se define y se afirma en la diferencia. Esto es lo mismo que decir que en las disposiciones del *habitus* inevitablemente se encuentra inscrito el sistema de condiciones, tales como el de ocupar una posición determinada en esta estructura. Por ejemplo el conjunto fundamental de oposiciones (alto/bajo, rico/pobre, etc.), es el principio fundamental de estructuración de las prácticas y de la percepción de las mismas (11).

Los grupos de clase media que físicamente se mantienen más próximos al docente establecen un mayor diálogo con éste y tienden a ser más disciplinados que los muchachos de la última fila; asimismo cumplen con las consignas de trabajo, constituyéndose en un sector que valora la obediencia y que muestra mayor disponibilidad para aceptar en general las apreciaciones que sobre la situación lleva a cabo el docente.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

En la primera observación:

M: "¿Hay algo pendiente para ahora?"

/Se escucha el murmullo de varios alumnos que comentan/

Als: "No, no..."

/Otros estudiantes -los de la primera fila- contestan/

Als: "Los problemas"

/La maestra se dirige a estos alumnos/

M: "Los primeros recojan los trabajos"

/Se paran tres hombres y pasan por las distintas filas recopilando las "tareas" (que no todos entregan), y por medio de estos tres compañeros las hacen llegar a la maestra/.

(11) P. Bourdieu, *La Distinción, criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, 1988.

La vinculación de la ubicación geográfica y la condición de clase nos muestra la desigual elección de oportunidades que el sistema educativo encubre. Así la posibilidad de acceso, permanencia y éxito aumenta a medida que crece la posición social del alumno. Todo esto delata la existencia de relaciones y determinaciones mutuas entre los diversos tipos de capital (12) y la pertenencia a una clase.

Estos capitales económico, cultural y simbólico representan las formas de poder fundamentales (13); de aquí que sea significativa la correlación entre el grado de éxito de los estudiantes, los estudios que han efectuado desde la infancia y su origen social.

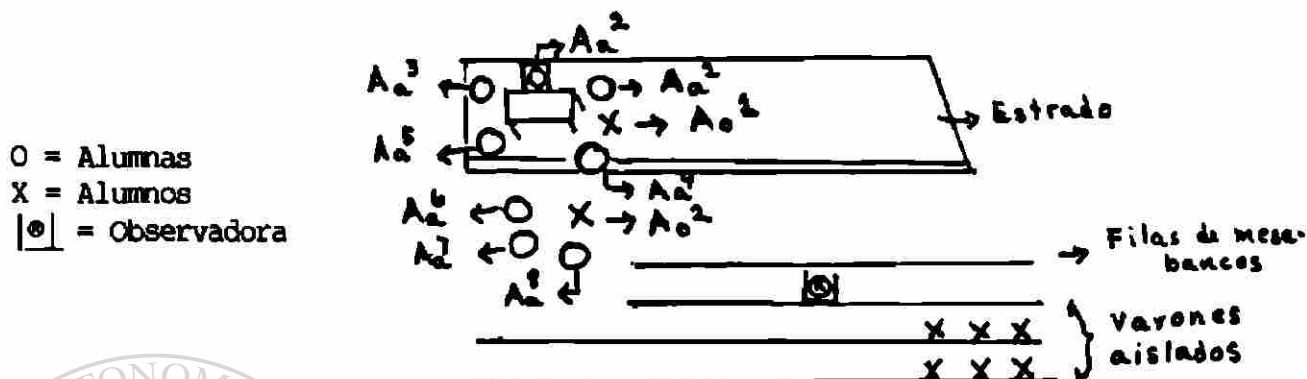
Las relaciones básicas de poder se enmascaran para legitimarse desde el campo cultural, logrando que los sistemas clasificatorios sean aceptados como naturales, y que las construcciones intelectuales acerca de éstos parezcan apropiadas a las estructuras sociales, ya que la cultura no sólo une al comunicar sino también separa al dar instrumentos de diferenciación.

El sistema educativo a través del poder simbólico, establece permanentemente esas diferencias de clase, instituyendo una serie de oposiciones que aparecen como naturales y que ubican en ocasiones en forma constante a los participantes de la relación pedagógica. Por ejemplo, la oposición entre aprobados y no aprobados o bien, el que algunos alumnos permanezcan siempre en la última fila, estableciendo muy pocos contactos y exclusivamente con compañeros varones, de modo que el intercambio con las mujeres es nulo.

(12) Capital: "es importante tener en cuenta que el capital no es una cosa, sino un conjunto de relaciones. M. Apple, **Educación y Poder**", Madrid, Paidós-MEC, 1987.

(13) "El capital cultural se refiere a eventos y artefactos educativos tales como distintos conjuntos de competencias lingüísticas y culturales que los individuos heredan dentro de los límites orientados por la clase de sus familias. El capital cultural también se refiere a un conjunto de significados, calidades de estilo, modos de pensar y tipos de disposiciones a las que se da un cierto status como resultado de lo que la clase dominante o clases, consideran lo más valioso". Giroux citado por P. Mc Laren, Op. Cit., p.56.

Subsiste en esta automarginación la idea de que, como instrumento clasista, la educación no les capacitará para llegar más allá de donde están (14).



Las personas están situadas en un espacio social, no son de cualquier parte, ni intercambiables, como lo pretenden aquellos que niegan la existencia de clases sociales. En función de la posición que ocupan las personas en este espacio muy complejo, se puede comprender la lógica de sus prácticas y determinar, entre otras cosas, cómo clasificarán a los demás y se clasificarán a sí mismas, y, llegado el caso, cómo se pensarán respecto a su ubicación dentro de una "clase". Aunque es preciso también tomar en cuenta la capacidad de construcción y producción del pensamiento, ya que sólo a partir de esta consideración es viable visualizar las oportunidades de reapropiación y reconstrucción de aquellos aspectos de las culturas dominantes y subordinadas que aumentan las posibilidades de crítica y autodeterminación (15).

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

La dominación y el poder representan un "silencioso" sentido de la vida escolar; esto se advierte en la forma en que median las instancias de clase y cultura para reproducir de un modo aproximado las relaciones sociales de dominación pero también de transformación que caracterizan a la sociedad.

(14) Cfr.- P. Willis, *Aprendiendo a trabajar*. Op. Cit.
- M. Apple, Op. Cit.

(15) Henry A. Giroux "Escolarización y las políticas del currículum oculto" en Monique Landesman, (Comp.), Op. Cit. p.136

Cargos

El representante grupal que juega según las reglas de las figuras de autoridad, goza de las prerrogativas del puesto no por el apoyo grupal sino porque es legitimado por el profesor, quien como representante institucional lo con-firma (con su rúbrica simbólica) en el cargo, confiriéndole un lugar privilegiado, lugar desde el cual es posible transgredir una serie de disposiciones disciplinarias a las que los alumnos "comunes" tienen que sujetarse y que pueden quebrantar los "consagrados".

/En sesión de examen en la que la maestra ha cerrado con seguro la puerta para evitar interrupciones en el grupo, llega una alumna al grupo y pregunta algo a la maestra, el representante del grupo sale inmediatamente del salón y ambos hablan en el corredor, al tiempo que el resto de los compañeros continúan respondiendo la prueba/

La asignación o institución de lugares fijos produce efectos reales en quienes son regidos; es decir, mediante los procesos de habituación las distinciones son incorporadas subjetivamente y las actuaciones individuales corresponden a las funciones relacionadas con la naturaleza social del cargo.

Mediante el reconocimiento oficial, el representante de grupo se convierte en emisario de la institución ante los compañeros ejerciendo funciones normativas y de control que salvaguarden el orden establecido. Un cargo, una investidura, no permanecen ajenas al designado, lejos de esto, las definiciones sociales atribuyen también un nombre, una identidad a quienes asumen el cargo.

El maestro no hace una distribución conciente de las categorías de disciplina y control; es decir, no aplica un criterio racional y deliberado, sino que internaliza formas de representación tipificadas de los alumnos. Así aquellos de estos que han llegado a ser percibidos por los maestros como los más capaces o en una mejor ubicación dentro de una escuela con clasificaciones de alumnado, ocupan los rangos más altos de dicha clasificación, pues tienen acceso o capacidad para asumir el juicio del maestro acerca de la situación.

Los cargos formales establecen también diferencias entre los grupos de pares, en este caso entre compañeros, ya que esas ubicaciones recíprocas, construidas en el curso de una historia compartida se mantienen -por supuesto con variaciones- a través de los procesos de institucionalización. Estos procesos son relevantes si recuperamos el sentido del acto de institución, mediante el cual se asigna públicamente a alguien su identidad, mostrándole lo que es y lo que tiene que ser.

Mas diferencias

Respecto a las características del rito -considerándolo como acto de institución o consagración- su mayor efecto consiste en naturalizar las divergencias, para pasar desapercibido y en establecer límites que conduzcan a tratar a los sujetos en forma diferente, tal como sucede con los antagonismos sexuales, pues aceptando las oposiciones el rito instituye la diferencia (16).

Sin embargo es preciso también recordar la importancia de la conciencia y las relaciones interpersonales en la construcción de significados y experiencias en el salón de clase, así como aceptar la naturaleza, socialmente construida, de las categorizaciones en el aula, incluidas las etiquetas que se utilizan en ésta. Las escuelas son situaciones políticas involucradas en la construcción y control de discursos, significados y subjetividades, lo cual es crucial que reconozcamos, pues el sistema educativo es un terreno en disputa en cuanto a la formación de subjetividades.

Las diferentes atribuciones de los participantes, que a simple vista pueden ser consideradas como "naturales", se relacionan también con las formas de dominación simbólica, ya que a través del proceso social de conocimiento el orden social se legitima y se incorpora individualmente.

(16) P. Bourdieu, "Lenguaje y Poder Simbólico", Op. Cit.

Dentro del salón de clase existe una marcada tendencia a la marginación del trabajo femenino, tendencia que desde las primeras sesiones es inaugurada por la profesora, quien centra las actividades de instrucción en los estudiantes varones: es a ellos a quienes se demanda participación para "exponer clase", para elaborar en el pizarrón los ejercicios grupales, para recoger trabajos y exámenes. Las alumnas han incorporado este habitus: se marginan dando preferencia a los varones en todas estas actividades, adoptando actitudes pasivas, de escucha, de espera, de alejamiento o de subordinación al trabajo desarrollado por los varones.

En un registro:

M: "Vamos a ver, ¿quién estudio el capítulo cinco para la clase?"

/Una alumna levanta la mano/

M: "María y ¿quién más...? nada más María?"

/Silencio del grupo. La maestra mira a la estudiante en espera de que pase al frente, sin embargo se para otro alumno -uno de los tres chavos que recogieron los trabajos del grupo- sube al estrado y anuncia/

A°: "La función económica del estado..."

/ La estudiante espera a que el chavo termine de hablar y la profesora le indique que puede pasar al frente/

Las estudiantes se hacen plenamente visibles en las pláticas informales dentro o fuera del salón. En esos momentos se muestran desinhibidas, aumentan el volumen de la voz, son coquetas y desafían a los estudiantes que las acompañan. Generalmente se integran grupos de tres o cuatro alrededor de un hombre, siendo éste el centro de las bromas y el motivo de las diversas actitudes seductoras.

Aunque el capital cultural del grupo es bajo y las discusiones académicas irrelevantes, el predominio en el ámbito intelectual lo mantienen los varones. Estas actitudes muestran también que la división por sexo llega a la estructura profunda de la personalidad, tanto de los varones como de las mujeres, en las diversas clases sociales (17).

(17) -Henry A. Giroux "Escolarización y las políticas del currículum oculto" en Monique Landesman, (Comp.), Op. Cit.

-Paul Willis, Op.Cit.

Las diferentes manifestaciones de los integrantes del grupo muestran que el sexismo institucional no se expresa en actos deliberados de los individuos, sino en el intercambio de estereotipos, los cuales se encuentran estructurados en la práctica cotidiana del aula.

Dentro de estos estereotipos que caracterizan la cultura femenina en el salón de clase, aparecen dos extremos entre los cuales fluctúan las actitudes de las estudiantes: por un lado el temor a la visibilidad y a la participación en actividades "intelectuales" o académicas, que contrariamente a lo planteado por algunos autores (18), en este caso corresponde a los varones, validando así el predominio masculino en cuanto a desempeño, iniciativas y trabajo mental. En contraste, el segundo rasgo cultural de la población femenina consiste en mostrar-se ellas ante los varones, demostrándoles su sexualidad y madurez física, reafirmando su "carácter de hembras" con sumo esmero en el arreglo personal, lo que fortalece las diferencias y oposiciones, a la vez que confirma una concepción sexista de la vida, así como las relaciones personales en las que dominan los hombres, ejerciendo un papel importante en las actividades creativas, mientras que las mujeres mantienen una posición marginal, subordinada, que reproduce la institución. «Es como si el mundo fuese considerado desde una posición de toma de conciencia que tiene su centro en una clase dominante de varones» (19).

El destino social de la mujer la estigmatiza, encerrándola en los límites que se le asignan y que ella acepta; así es circunscrita al trabajo doméstico, a la idea de ser madre o esposa, para complementar a los varones y desarrollar actividades de servicio.

(18) Cfr. : M. Apple, Op. Cit.; M. Mc Laren, Op. Cit, y P. Willis (Este último refiriéndose a la cultura de la clase obrera en un suburbio de Londres comenta: "El trabajo manual es asociado a la superioridad social de la masculinidad y el trabajo mental con la inferioridad social de la femineidad".)

(19) Smith citado por S. Ball, *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós-MEC, 1989, p.84

Al trabajar el problema de la elección profesional en la mujer, Bourdieu señala concretamente la importancia de la intervención de diversas agencias de control ideológico en la percepción y ubicación social de la mujer: Las revistas femeninas y todas las entidades legítimas en materia de auto-percepción y del uso del cuerpo, muestran la imagen ideal de una encantadora profesional burócrata, seleccionada y formada racionalmente de acuerdo con una carrera rigurosamente programada, con vistas a que cumpla, según las normas burocráticas, las funciones femeninas más tradicionales (20).

A su vez las instituciones transmiten esta ideología y controlan el comportamiento humano, obedeciendo pautas definidas de antemano que canalizan a este comportamiento en una dirección determinada, en oposición a las muchas otras vías probables. Esto último lo señalamos porque si bien nuestro universo de investigación es el mundo de las aulas universitarias, nunca detectamos reacción alguna de las estudiantes que contraviniera el predominio de esta concepción patriarcal.

Tampoco encontramos actitudes de discriminación de la profesora hacia los varones, al contrario. Las diferenciaciones, insistimos, subsisten por la validación cotidiana de las mismas. El discurso oficial legítimo, producto de las construcciones humanas y su institucionalización en la relación pedagógica, se objetiva en la figura magisterial y tiende a afirmar lo que cada persona es, asignando a cada uno su identidad.

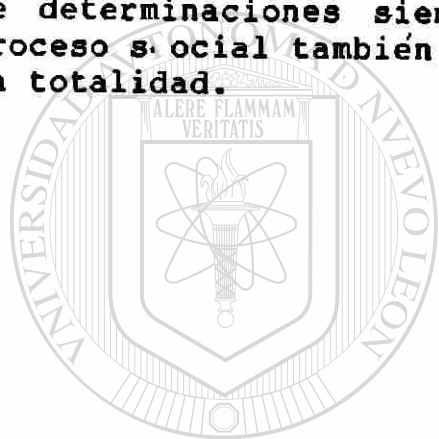
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Pero también esas construcciones humanas, tanto a nivel de contenidos como de prácticas ideológicas con respecto a la femineidad se caracterizan por una serie de contradicciones, por lo que sólo pueden entenderse si comprendemos cómo las economías capitalistas, la ideología patriarcal y las formas culturales de vida de las diversas clases se reproducen y contradicen mutuamente. Sería por lo tanto necesaria una

(20) P. Bourdieu, *La Distinción*, Op. Cit., p. 152

mayor profundización acerca de las especificidades que el sexo, clase, etc., ofrecen en forma de mecanismos de resistencia a esas tendencias institucionalizadas de control social y dominación en las escuelas.

Es preciso entonces tener en cuenta que las relaciones y estigmas alrededor del sexo que entre otras instancias se manifiestan en las aulas, benefician a los hombres y a las necesidades del sistema económico y social imperante. Así pues, además de visualizarse la escolarización como un proceso social en el cual los elementos de estructura y actividad humana convergen como prácticas sociales al interior de determinaciones siempre cambiantes, es crucial que dicho proceso social también sea visto al interior de una teoría de la totalidad.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

II

PARADIGMAS DE ENSEÑANZA

El profesor actúa en diversas situaciones como el 'mediador' entre el conocimiento científico y la realidad cognoscitiva y cultural del alumno. Dicha mediación, desde el punto de vista de Filloux (21) tiende a posibilitar la autoevaluación del estudiante, proporcionándole los elementos de prueba y asumiendo funciones de facilitación y elucidación. Para otros teóricos el profesor es mediador tanto de los contenidos y los métodos, como de las personas y el grupo. Aquí reside la legitimación de su autoridad, que se basa en el fundamento de la desigualdad de las personas. Desde este punto de vista, el "maestro" hace obra de "pedagogía", no de educación, puesto que la desigualdad que norman los estatutos es tal que el profesor no podría colocarse en igualdad de juego, como sujeto de la formación, sin romper el equilibrio y perturbar el desarrollo de los alumnos en su libertad de aprender. No podría ser "autorizado" a ello de derecho, ya que no es tal la regla implícita que preside su función. El maestro no puede sin riesgo abdicar de su autoridad y dominio de conocimiento. (22).

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN CENTRAL DE INVESTIGACIONES

Para Barthes, el discípulo espera del maestro una buena conducción hacia su integración profesional, por lo que atribuye al docente los papeles tradicionales de autoridad científica, transmisor de un capital de saber, portador de los secretos de una técnica, etc. (23).

(21) J.C. Filloux citado por Daniel Hameline; *La instrucción una actividad intencionada*, Madrid, Narcea, 1981, p.195

(22) Ideas de diversos autores trabajadas por D. Hameline, Op. Cit., p. 163

(23) R. Barthes, *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*, Barcelona, Paidós, 1986, p.319

El paradigma de enseñanza formal al que las instituciones educativas aspiran, la sociedad demanda y las teorías educativas apoyan es el basado en el conocimiento -integrando por supuesto otros elementos-, el cual se visualiza a través de un trabajo para la apropiación de un contenido académico.

De acuerdo a nuestros datos empíricos, el discurso docente se transforma en contenido académico, pero lejos de construirse a partir de referentes conceptuales derivados de aportes científicos, insistimos, el fundamento que lo sostiene es el sentido común.

En la primera sesión de observación:

/Un alumno hace una pregunta a la maestra sobre un cartelón del Partido Revolucionario de los Trabajadores/

A°: 'Profe, decía: salario mínimo para el Presidente... Pe, erre, te (PRT) ¿Qué es? Partido...'

/Con ayuda de otros compañeros del grupo y de la profesora terminan de descubrir el significado de la siglas (PRT), el mismo estudiante continúa/

A°: "¿Cómo es posible que lo pongan?"

/La maestra responde que hay cosas peores con las cuales ella no está de acuerdo. Cita como ejemplo unas calcomanías que traen algunos carros con la inscripción de "Oremos por un México libre" y agrega/

M: 'Yo le pondría de trabajadores flojos, de sindicatos charros, de funcionarios corruptos, le pondría una serie de cosas. Son un chorro de cosas que están influyendo en el... en la crisis: líderes grillos... a Fundidora se la acabó el sindicato...'

En otra clase:

/A manera de ejemplo comenta que anteriormente cuando se otorgaban los créditos agrícolas los beneficiarios para celebrar mataban animales de buena raza/

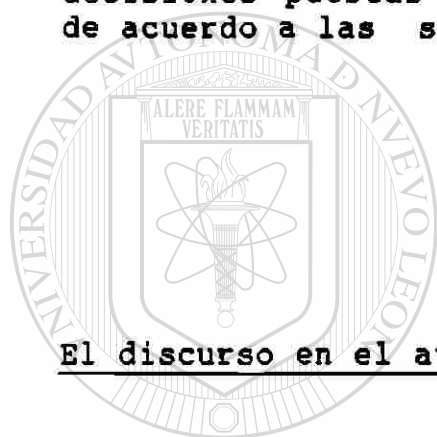
M: '...tenían un parrandón con un marrano de alto registro /Pausa/ ...entonces ¿ahí cómo les puede cobrar? [...] si ellos ya se lo comieron, se comieron el semental... y acá no puedes hacer eso como un banco comercial... Si no pagas tiene que importar producto nada más que la diferencia que acá es con otro tipo de intereses... son más bajos' (sic)'

/Se refiere al FIRA/

M: "En Matamoros, Reynosa, los campesinos seguían necios de seguir plantando algodón y la gente terca de seguir sembrando algodón y hasta que no se interviene... la compañía de seguros y ahora sí, para

sembrar tiene que asegurar la tierra y así había más recuperación⁴

Nos interesa dilucidar cómo interviene en la construcción del conocimiento académico el capital cultural del docente, así como las determinaciones institucionales que aprueban este tipo de discurso y las estrategias a las que el profesor recurre para llevarlo a cabo. Consideramos las estrategias no como técnicas de instrucción, sino como aquellas orientaciones de la práctica que no son concientes ni premeditadas, y por otra parte tampoco son determinadas mecánicamente, sino fundadas en "una lógica específica de la acumulación del capital simbólico, como capital basado en el conocimiento y el reconocimiento" (24). Es decir, como decisiones puestas en juego a partir de historias vividas, y de acuerdo a las situaciones específicas.



El discurso en el aula

UANL

La primera estrategia del profesor para imponer su dominio en la situación aulica es hablar y hablar mucho, la mayor parte del tiempo. En cuanto a los alumnos, su disposición a asumir la definición del maestro de lo que constituye el problema y lo que debe contar como conocimiento, requiere que ellos consideren irrelevante o inapropiado lo que pueden ver como problema o conocimiento en un contexto cotidiano de significaciones.

Esto implica que aquellos alumnos que están dispuestos a asumir las apreciaciones del maestro sean a menudo menos autónomos, enfrentando así otra contradicción: Se orienta a los estudiantes a trabajar según la lógica del maestro, el cual a su vez se ha constreñido en esa misma lógica.

(24) P. Bourdieu, *Cosas Dichas*, Op. Cit., p. 33

En nuestro análisis etnográfico, las características de la intervención docente se refieren al control, más que al trabajo de un contenido disciplinario. La organización de las actividades académicas adquiere la misma prioridad que la supervisión de asistencias, la aplicación de evaluaciones y la organización de un discurso que aparece como el académico. Se privilegia en el trabajo docente la reproducción de actividades así como el control de las conductas y situaciones de aprendizaje.

En una clase en la que presentan examen:

/Al cabo de 18 minutos aproximadamente de haber dictado las preguntas de la prueba, la maestra regresa al lado derecho del salón e indica al grupo/

M: "Bien muchachos, suspendan el examen. Recogen los primeros de cada fila por favor".

/Dice esto último mirando a los alumnos que están en los primeros asientos quienes se paran e inician la recolección. Ahora dirigiéndose a un estudiante de la última fila que no ha entregado el examen dice/

M: "¡Alfaro...! Lo entregan por favor"

/Con la intención de evadir la consigna de la maestra Alfaro pregunta/
Alfaro: "?Vamos a poner nuestro nombre con pluma?"

M: "¡Entregan por favor el examen!"

El buen desempeño del maestro exige que éste hable, pero no de cualquier cosa, sino de un contenido a enseñar. El discurso oral es entonces fundamental tanto para la legitimación de la actividad docente como para instituir la concepción de la realidad que por esta vía transmite.

Seguimos sosteniendo (23), que el lenguaje es un elemento de poder; hablar es ejercer una voluntad de poder, de modo que

(25) En M.G. Becerra, M.R. Garrido y R.M. Romo, *El aula universitaria: lugar de observación*, Monterrey, FFyL - UANL, 1989. (Cuadernos del Unicornio N° 7) se estudian algunas de las modalidades que adquiere el lenguaje y los intercambios lingüísticos en el aula, así como la importancia del discurso docente como una de las formas primordiales en el ejercicio del poder.

el profesor no puede eludir su participación y dominio de la situación a través de la palabra. Así pues, el lenguaje es uno de los aspectos rituales de mayor trascendencia. Por lo mismo, cualquier docente que se disponga a hablar "...debe hacerse conciente de la puesta en escena que el uso de la palabra le impone [...] Esa puesta en escena se desarrolla de la siguiente manera: o bien el locutor escoge a conciencia el papel de la autoridad; en cuyo caso basta con <<hablar bien>>, es decir, con hablar conforme a la ley que subyace a toda palabra: sin vueltas atrás, con la velocidad adecuada, o simplemente con claridad (lo que se le exige a una buena palabra profesoral es eso: la claridad, la autoridad); la frase estricta constituye perfectamente una sentencia, (sententia) una palabra penal" (26).

El dominio o pre-dominio de la palabra se instituye no por lo que el docente dice, sino por el hecho de que éste hable y por la seguridad con que lo enuncia. La relación entre la enseñanza y la palabra es una constatación antigua, varios autores comparten el supuesto de que enseñar es sinónimo de hablar (27).

La facultad discursiva del magisterio requiere también de diferentes destrezas para fundarse (o aparecer) como "palabra verdadera", tales como evitar los silencios y la inseguridad, cuidar el tono y velocidad con que se articula el discurso; la claridad es importante, pues "la claridad está al servicio de la Ley: toda palabra (agregaríamos: con estas características), está de parte de la Ley" (28).

(26) R. Barthes, Op. Cit., p. 314

(27) Sara Delamont, *La interacción didáctica*, Madrid, Cincel - Kapelusz, 1985.

(28) R. Barthes, *Ibíd*, p.324

La diferente ubicación de discípulo y maestro representa otro elemento a favor de la legitimación del discurso docente. Así el habla en la escuela -aun cuando no sea tan sofisticada como la situación que analizamos- se convierte en un instrumento de defensa que mantiene a los alumnos, o bien a los no iniciados, a una respetuosa distancia del círculo de los maestros.

Contrariamente a lo señalado por Barthes acerca de muchos debates intelectuales, en cuyos interrogatorios al especialista se finge interés por saber algo, en la situación escolar es admisible para el alumno, mostrar o fingir desconocimiento, mientras que del docente se espera lo opuesto.

Se interroga cuando se desea saber algo, no obstante, en muchos debates intelectuales, las preguntas que vienen tras la exposición del conferenciante no son en absoluto la expresión de una carencia, sino la aserción de una plenitud (29).

Hacer cosas con palabras es otra de las atribuciones del poder simbólico. Si la palabra es verdadera, si es adecuada a las cosas, la descripción hace las cosas. Desde la posición psicoanalítica, el acceso a la palabra verdadera en el plano simbólico, requiere del sujeto una organización particular que permita el tránsito de lo real en sí (inaprehensible) a la realidad para sí -construida a través del movimiento dialéctico: realidad en sí y para sí-, como elaboración realizada por el propio sujeto. Esto indica el riesgo de que maestro y estudiantes permanezcan en la ilusión de sostener la realidad a partir de la sola fantasía, es decir, a través de la aceptación de un discurso vacío en tanto externo, ajeno a ellos (30).

(29) R. Barthes, Op. Cit., p.324

(27) Ver: J. Lacan, *Psicoanálisis, Radiofonía y Televisión*, Barcelona, Editorial Anagrama.

J. Dor, *Introducción a la lectura de Lacan. El inconsciente estructurado como un lenguaje*, Buenos Aires, Gedisa, 1986.

Sobre el problema de la palabra vacía, Lacan señala las características del discurso universitario y en general del discurso científico, a los cuales denomina discursos del amo por ser construcciones elaboradas por un otro externo al sujeto y por lo tanto arbitrario, ya que pretenden modelar la realidad sin considerar el consenso del sujeto. Esto provoca la alienación (extrañamiento) del estudiante y en muchas ocasiones también del maestro.

El sostener un discurso que no nos pertenece, un discurso impuesto, es un problema común en prácticas educativas como las analizadas, en que el libro de texto es la única guía en la selección, organización y construcción del contenido. Así aparece el texto des-contextualizado, lejano, externo al sujeto. Dicho discurso genera un conocimiento que Lacan denomina discurso histérico, que se aproxima a las características que Foucault encuentra en el pensamiento del afuera "...el sujeto que habla no es tanto el responsable del discurso, como la inexistencia en cuyo vacío se prolonga el derramamiento indefinido del lenguaje" (31).

En una clase:

/La secuencia de los temas, ejercicios, etc., corresponden al orden en el que aparecen en el libro de texto. En esta ocasión están elaborando diversas gráficas sobre "renta disponible"/

M: "Pero hay unas.. ¿quiere pasar alguien a anotar una tabla que viene en su libro, que es una tabla de ingreso, consumo y ahorro?"

/Los alumnos bromean ante la solicitud docente y se escuchan comentarios como/

Als "Anden, no sean flojos"

La legitimidad del discurso académico es analizada también por la sociología del conocimiento al cuestionar la construcción de la cultura en una sociedad clasista, en la que el discurso legítimo es el lenguaje burgués o en forma degradada pequeño-burguesa, que hablan inconscientemente en su papel de voz legítima. Es desde este lugar que interviene el maestro.

(31) M. Foucault, *El pensamiento del afuera*, Valencia, Editorial Pre-Textos, 1988.

Es este el sentido que le otorgamos al poder docente: Es una forma de producción inscrita en el discurso capaz de darle sentido al mundo. Lo cual nos interesa destacar, pues de otro modo la noción de poder es subsumida bajo la categoría de dominación y el tema de actividad humana queda relegado a un lugar marginal e insignificante en la teorización educacional.

El tono moralista de la participación docente demuestra la confusión y la ambigüedad característica de la clase media, la cual aspira a ser lo que no es, mostrando mediante la degradación de todos y de todo la inconformidad por el lugar al que socialmente pertenece, y que busca constantemente una legitimidad e identidad de clase. De aquí que la disertación docente se transforme en discurso del deber ser o del deber de-ser, el cual se caracteriza por su hermetismo y por privilegiar las actividades programadas. El control es la característica fundamental en la que se basa el paradigma real de enseñanza universitaria, el cual tiende a la continuidad y salvaguarda del orden establecido, aun cuando el mismo paradigma se enfrente con diversas contradicciones en el transcurso de la vida áulica.

Subsiste una visión conservadora del conocimiento considerado como algo que debe ser aprehendido, más que críticamente articulado, así como una noción acrítica de socialización en la cual los estudiantes son vistos simplemente como pasivos actores y acumuladores de conocimientos, ya que se requiere de éstos una gran disposición a confiar en la autoridad del maestro cuando éste delinea los aspectos sobresalientes de un problema. Quienes demuestran mayor docilidad tienden a ser considerados más educables.

La amenaza del futuro y la competitividad del mundo del trabajo, así como las constantes expresiones de desprestigio de las que hace uso el maestro al referirse a su grupo, funcionan como elementos desarticuladores de los vínculos de solidaridad de los alumnos y como discurso instituyente de ubicaciones y diferencias sociales:

/La profesora refiriéndose al grupo observado expresa/

M: "Es uno de los grupos más flojos, casi todos reprobaron, siempre los que entran en este semestre son muy flojos" (Se refiere al periodo

escolar que comprende los meses de febrero a junio) o bien M: "...los muchachos del Tec se la pasan todo el día trabajando en las computadoras... [y] acuérdense, ustedes van a salir a competir con ellos...".

Se advierte cierta correspondencia entre las relaciones sociales que gobiernan los contactos personales en el lugar de trabajo, y las relaciones sociales de autoridad entre maestros, estudiantes y sus actividades. No sólo en los centros laborales encontramos las ubicaciones jerárquicas de la división del trabajo, sino también en las prácticas diarias en las que los estudiantes tienen poco control, lo cual es comparable a los trabajadores industriales o de servicio respecto a su desempeño.

Es en las prácticas cotidianas del currículum oculto donde encontramos los significados económicos y políticos para el sostenimiento de una sociedad de clases. Subyacente a la lógica del currículum oculto y la escolarización se halla un silencio estructurado en base a las relaciones entre clase y cultura. A pesar de que las escuelas muestran situaciones culturales marcadas por complejas relaciones de dominación y resistencia, el discurso oficial de la escolarización despolitiza la noción de cultura y subvalora la resistencia, o al menos, el significado político de la resistencia (32). De aquí la importancia de analizar el funcionamiento del currículum oculto no sólo como vehículo de socialización, sino también como un agente de control social que provee formas diferenciales de escolarización según las diferentes clases de estudiantes.

Las restricciones y rigorismo característico de las disertaciones pequeño-burguesas rebasan por supuesto el aula universitaria y estructuran el discurso del deber, en el cual se muestra su pretensión -de aquí que aparezca como discurso del ideal- de convertirse en el deber-ser realizado, negando los límites individuales y estructurales en estas aspiraciones.

(32) Henry A. Giroux "Escolarización y políticas del currículum oculto" en Monique Landesman, (Comp.) Op. Cit., p.136

El lenguaje del ideal al instituirse en forma de habitus ofrece alternativas ilusorias; por ejemplo busca culpables "ficticios" con una argumentación en ocasiones lógica, en apariencia simple y que parece ser natural. Sin embargo, este conocimiento que basándose en el deber-ser provee las reglas de comportamiento institucionalmente adecuadas, corresponde a un "...nivel pre-teórico en que la institución los transmite como conocimientos de receta" (33), de acuerdo a la clasificación elaborada por Berger y Luckmann. Hay que recordar que en la educación universitaria el predominio de este paradigma de enseñanza basado en el control legitima como conocimiento académico un discurso construido en gran medida por la disertación moralista y el sentido común.

/En la clase en la que la profesora les ha hablado del interés académico que mostraba el grupo de alumnos del semestre anterior, continúa/

M: 'Esos muchachos me tenían sorprendida...' /Ahora habla de los estudiantes del Tecnológico de Monterrey, a quienes muestra también como ejemplo de dedicación ya que/ '...se la pasan trabajando en las computadoras...'

/Los estudiante entre cuchicheos hacen comentarios sarcásticos, uno de ello dice en voz baja/

A°: 'Si, yo estudio ballet...' /Como respuesta a la necesidad de la formación integral de los discípulos, a la que apelaba previamente la maestra/

M: "Fíjense nada más... los muchachos del Tec..., la ventaja que les llevan a los de aquí y van a ir a competir con ustedes en los trabajos... Si nosotros creemos que somos buenos grupos, que somos lo máximo, nos vamos a quedar en el mismo lugar"

Es necesario tomar en cuenta también que las escuelas en cuanto instituciones y espacios en los que se realiza un conjuntos de prácticas sociales, deben ser vistas en sus conexiones integrales con las realidades de otras instituciones socioeconómicas y políticas que controlan la producción, distribución y legitimación del capital económico y cultural

(30) P. Berger y T. Luckmann, Op. Cit., p.87

de la sociedad dominante. Un análisis racional de las escuelas se vuelve significativo sólo si es acompañado por un análisis del mundo en que el poder y el conocimiento ligan las instituciones educativas en las desigualdades producidas en el orden social más amplio.

Conocimiento académico

Imponiendo su versión el docente precisa y define lo que constituye el conocimiento. Desde la dimensión cultural hemos mencionado varios elementos que están presentes en este proceso de validación e imposición simbólica de un contenido. La importancia del entorno, es decir, de la ubicación social de los individuos, que depende de la posesión de determinado capital cultural, familiar, semántico, etc., define las posibilidades tanto de acceso como de legitimación de un saber: "...las diferencias que la relación con el capital escolar deja inexplicadas, y que se manifiestan principalmente con respecto al origen social, pueden provenir de diferencias en el modo de adquisición del capital cultural actualmente poseído" (34).

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Por otra parte, las disciplinas académicas poseen una existencia social y como producto cultural participan de una multiplicidad de tradiciones, lo que supone la existencia de puntos de referencia situados fuera de la escuela respecto a los temas que enseña; sin embargo, no es el conocimiento científico el fundamento esencial del contenido académico, éste se ve matizado por la cultura de clases.

En el sistema educativo la selección y organización del conocimiento se realiza de acuerdo a los aportes disponibles

(34) P. Bourdieu, *La Distinción*, Op. Cit., p. 79

en una época particular, lo que implica elecciones conscientes e inconscientes; de aquí la importancia de considerar el conocimiento educacional como sistema de categorías del sentido común y de tipificaciones seleccionadas de una cultura y sociedad más amplias, que maestros, estudiantes e investigadores utilizan para darle significado a sus acciones.

Incluso a nivel de enseñanza superior, no se le atribuye tanta importancia a la lealtad o la identificación que guardan los contenidos académicos con las disciplinas de estudio. Quienes enseñan tienden más que a nada a compartir normas implícitas o explícitas que no se relacionan con lo que trata la ciencia.

En la situación que trabajamos, la tendencia estudiantil y magisterial está orientada a legitimar el trabajo práctico, el cual se valida por el énfasis cotidiano en el desarrollo de habilidades para resolver ejercicios y adquiere su "consagración" a través de los exámenes en los que progresivamente desaparecen los reactivos teóricos.

En una clase previa a la presentación de examen:

/Un alumno ha preguntado si se va a incluir teoría en esa última prueba, la maestra responde/

M: "No, ya no, la teoría no... quizá haga de objetivos (...)"

/Se refiere a la modalidad de examen/

Al: 'No, ya no, la teoría ya queda fuera'

M: "Miren, en la parte cuarta vienen algunas palabras que las vamos a estar utilizando todo el semestre: inflación, Keynes (...)"

El menosprecio del trabajo mental puede ser contemplado como una función de la cultura de clase orientada hacia actividades "más ligeras", a la resolución de procedimientos previamente establecidos, a prácticas reiterativas, al conformismo y apatía por el conocimiento.

El mantenimiento del inmovilismo intelectual se lleva a cabo mediante un doble movimiento, en el que magisterialmente se

elude la discusión teórica, y a través de las oposiciones de los estudiantes, las cuales funcionan como elemento catalizador ante las demandas docentes de un mayor desempeño cognoscitivo.

No es nueva la lógica instrumental implícita que conforma la teoría y la práctica educacional en el presente. Simplemente ha sido reciclada y reempacada para ajustarla a las necesidades de la actual crisis económica y política. Los modelos tecnológicos y de comportamiento que han ejercido desde hace tiempo una poderosa influencia en el campo curricular, fueron en parte adaptados del movimiento de administración de los años 1920, así como las raíces del movimiento educativo basado en la competencia se ajustaron "de los procedimientos de los sistemas de ingeniería de la industria de defensa" (32).

La burocratización gradual de los sistemas de educación en las ciudades industriales ha conducido a un énfasis creciente de los exámenes como los medios más objetivos de evaluación y por lo tanto para identificar el conocimiento experto. Estas percepciones refuerzan la impresión acerca de que los maestros sólo necesitan saber técnicas de administración. De este modo, en el proceso se desprecia la habilidad para elaborar trabajos razonados.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Las escuelas preforman un trabajo eficiente que perpetúa la existente estructura de clase y fuerza de trabajo. El privilegio de conocimientos pragmáticos e instrumentales en las instituciones públicas de educación superior, así como el bajo nivel de éstas no pueden ser vistos como problemas originados sólo por la apertura democrática del sistema escolar, con su correspondiente masificación estudiantil, sino como parte de las condiciones político - económicas imperantes.

(35) Henry A. Giroux "Escolarización y las políticas del curriculum Oculto" en Monique Landesman (Comp.) Op. Cit., p.119

La influencia ideológica del sistema educativo a través del capital simbólico favorece una cierta resistencia al trabajo mental y una inclinación hacia el manual. Este proceso tiende a transformar en conocimiento oficial o contenido académico el discurso práctico, constituido por el sentido común, la experiencia personal, las prácticas previas, de tal manera que todo el trabajo se desplace hacia su ejecución más eficaz. La institucionalización de este contenido refleja la pertenencia a una clase determinada social y culturalmente.

Las prácticas manifiestan también las posiciones ocupadas en el espacio social según juicios clasificatorios y autclasificatorios que construyen los sujetos socializados. El habitus conforma el mundo del sentido común, natural cuyas diferencias sociales parecen o a-parecen como evidentes. En este punto es preciso señalar que en la complejidad de los grupos y sus diversas clases sociales median los mensajes abiertos y ocultos que constituyen la dinámica permanente de la experiencia escolar (36).

La organización de nuestras experiencias escolares aparece en forma similar al consumo individual pasivo de bienes, lo cuales están sujetos a la lógica de la acomodación requerida en la acumulación constante de capital en nuestra sociedad.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Esto no significa de ninguna manera que alumnos y maestros funcionen uniformemente como simples reflejos pasivos de la lógica del capital; ya que mientras que si el sistema educativo sirve a los intereses del capitalismo, al mismo tiempo sirve a otros intereses, algunos de los cuales pueden ser opuestos al orden económico y a las necesidades de la sociedad dominante.

Es por lo anterior que no se puede hablar llanamente de una imposición en la conciencia de los sujetos, de los significados o capital cultural dominante, pues hay que tomar en cuenta la existencia de una mediación en forma de rechazo o

(36) Cfr. P. Willis, Op.Cit.

aceptación de los significados por parte de los sujetos, lo que da lugar a los procesos de resistencia o bien de inculcación. Existe por lo tanto una distancia entre la forma como se define institucionalmente la influencia de los sujetos y la forma en que concretamente se interpretan y ejercitan esas actuaciones.

Desde esta postura los sujetos de la relación pedagógica tienen la posibilidad de transformación y crítica de sus prácticas. Profesores y estudiantes pueden enfrentar las determinantes ideológicas y estructurales sobre las cuales tienen poco control, lo que permite contemplar la posibilidad de cambio en las condiciones actuales, evitando los determinismos estructurales o personales que nos orientan, en esta segunda dimensión, a explicar problemas a partir de fallas individuales.

En cuanto a las titulaciones académicas que avalan el capital cultural como atribución del sistema educativo, aparecen, de acuerdo a Bourdieu, "como una garantía de la aptitud para adoptar la disposición estética porque están ligadas a un origen burgués o a un modo de existencia burguesa, que llevan aparejados un aprendizaje escolar prolongado, o bien como es el caso más frecuente, a ambas propiedades" (37). Sin embargo, esos juicios clasificatorios corresponderían también al tipo de instituciones que otorgan la nominación, ya que las "distinciones" o las legitimaciones sociales otorgadas a través de un título o diploma difieren en cuanto al reconocimiento del origen de clase implícito en este tipo de validaciones que otorga la universidad pública.

De acuerdo al origen de clase la institución escolar contribuye en los procesos de ubicación social. O bien aporta elementos en la constitución de la disposición general con respecto a la cultura legítima, adquirida conjuntamente con los conocimientos escolarmente reconocidos y tiende a - - -

(37) P. Bourdieu, *La Distinción*, Op. Cit., p. 26

aplicarse más allá de los límites de lo 'escolar', acumulando contenidos no rentables directamente en el mercado escolar; o por el contrario, como sucede en nuestras universidades, se excluye paulatinamente de entre la gran masa de estudiantes a las clases populares, mediante el retraso, la no aprobación o la concesión de títulos devaluados.

Aunado a esto se encuentran las relaciones jerárquicas y a menudo autoritarias de la administración educativa, la naturaleza conservadora de la ideología escolar, las condiciones materiales del aula, la pobreza de conocimientos que distingue a muchos maestros, etc., aspectos que repercuten tanto en la función social del sistema educativo como en las prácticas contradictorias que allí se generan.

Las funciones culturales de la escuela se llevan a cabo en dos niveles: El primero se refiere a su papel como difusora de conocimiento científico y tecnológico requerido para la acumulación de capital cultural y para la integración laboral; el segundo trata del papel de la escuela en la estratificación de los estudiantes. Pero a pesar de que es difícil rechazar la afirmación de que las escuelas existen en una relación particular con el orden social e industrial, no pretendemos asumir que esta relación sea mecánica o de causa - efecto.

Si se aceptan las relaciones sociales de la escuela, la enseñanza de lo que el sistema educativo considera el conocimiento adecuado, o las reglas que dirigen la propia institución escolar, podrían interpretarse como oportunidades y desafíos para aumentar la movilidad individual. Sin embargo, Bourdieu nos previene de la "ingenuidad positivista" de la movilidad ascendente, que está determinada exclusivamente por los efectos de la titulación, ya que "...los efectos de las transformaciones morfológicas de las diferentes clases o fracciones de clase conduce a ignorar que la reproducción de la estructura social puede, en determinadas condiciones exigir una muy escasa "herencia profesional": esto sucede siempre que los agentes no pueden mantener su posición en la estructura social ni las propiedades ordinales inherentes a la misma, más

que al precio de una traslación asociada a un cambio de condición..." (38).

Debido a la gran crisis económica, política y cultural de la vida social, la universidad pública enfrenta diversas limitaciones para propiciar trabajos y ofrecer oportunidades de movilidad social o posibilidades de elección.

El mercado escolar concedería mayor valor a la competencia cultural escolarmente certificada y a la modalidad escolar, si los mercados dominados por los valores extra-escolares, que tratan de evaluar la persona total, concedieran el más alto precio a la relación familiar con la cultura, devaluando al mismo tiempo las disposiciones y competencias que recuerdan las condiciones escolares de adquisición.

El deterioro del conocimiento académico en la universidad pública muestra además la pauperización del capital cultural característico de las clases medias capitalistas, en las que se valora otro tipo de adquisiciones. El deterioro cultural predomina en diversas profesiones, entre ellas, la del magisterio.

En una situación áulica:

/La maestra sigue hablando de los préstamos del extranjero/

M: '...saben que estamos hasta el gorro y seguimos pidiendo prestado al fin que tenemos petróleo... se nos acabó el dinero cuando termina el sexenio... ya saben ...quién sabe que... a quien deje algo'

(Se refiere a un refrán popular, que por la entonación que utiliza significa: "Que chingue a su madre el que deje algo").

/Todos los estudiantes rien/

(38) P. Bourdieu, *La Distinción*, p. 128

El ejercicio de la función docente se empobrece al no existir reivindicación alguna de un saber profesional o dominio científico que asegure la capacidad intelectual para sostenerse en la práctica educativa. De aquí que el paradigma real de enseñanza se encuentre centrado fundamentalmente en el control.

Es posible ejercer el control académico por medio de las atribuciones que la institución confiere al docente y por el tipo de relaciones que se establecen en el intercambio educativo, ya que en los procesos de comunicación, independientemente de que transite o no conocimiento disciplinario, existe una sanción oficial al desempeño mediante la evaluación.

Respecto a la importancia de este último aspecto, M. Young sintetiza los aportes de diversos autores; "Weber discute los procesos de lo que él llama la 'dominación burocrática de la naturaleza de la educación'. Implícitamente sugiere que la mayor restricción sobre lo que cuenta como conocimiento en una sociedad será si ésta puede ser 'evaluada objetivamente'. Hay un paralelo interesante y no enteramente gratuito con el sentimiento de Kelvin de que 'si no puedes expresarlo en números, tu conocimiento es débil y poco satisfactorio', es la idea implícita en la educación contemporánea de que 'si no puede ser examinado no vale la pena saberlo" (39).

Las relaciones culturales en el aula operan además como relaciones de poder, ya que en ellas se lleva a cabo la comunicación entre los participantes que intervienen transformando e incluso rechazando algunas situaciones, y porque también es el lugar en que se validan ciertas concepciones sobre lo real.

La acumulación del conocimiento para su uso por parte de quienes detentan el poder, es una tendencia muy marcada en nuestra estructura social. Estas formas de conocimiento, o

(36) Michael Young, "Una aproximación al estudio del currículum como conocimiento socialmente organizado", en Monique Landesman (Comp.) Op. Cit., p.32

«el capital cultural», así como la ideología de la racionalización en la que se basan, se utilizan en la economía y van en aumento en el Estado, en un momento en que éste se ve inmerso en una amplia crisis de acumulación de capital y de legitimación. Incluso a través de un conjunto de interrelaciones complejas, la lógica del capital representada por el conocimiento técnico-administrativo se incorpora al sistema educativo como forma de control (40).

El paradigma de enseñanza real

Los procesos de control subsisten en todos los aspectos, incluso en las reacciones más espontáneas de los alumnos, cuyas pláticas informales -en momentos de clase-, por ejemplo, son sancionadas y reprimidas. Existe, pues, un énfasis continuo en el discurso docente hacia el deber ser, hacia la asignación de actividades, de exámenes, y, a través del dictado, hacia el control de la escritura. El paradigma real de enseñanza aspira a la eficacia obtenida por la vigilancia continua, independientemente de las tareas que sobre el contenido se realicen.

El énfasis hacia la constante dominación corresponde también a una concepción de clase. La preocupación por el conformismo fortalece las figuras de autoridad, tiende a la hipercorrección y a la disciplina rigurosa. Estas son algunas de las manifestaciones de la clase media que, tal como lo señala Bourdieu, al representar a una clase social en ascenso, requiere de una continua legitimación originada por las propias dificultades de identidad de clase. Consecuentemente, la imagen que los maestros se forman del alumno "ideal" es la de un ser disciplinado y de buen comportamiento, cuyo aprendizaje se reduce a la repetición textual de conocimientos.

(40) M. Apple, Op. Cit., p.50

El contenido, su definición y funciones en relación con la gestación de significados comunes en los sujetos educativos y su inclusión en una visión correcta del mundo, oculta la arbitrariedad cultural que porta (41). Es importante entonces desentrañar estos procesos, reflexionar acerca de cómo y por qué la realidad viene a ser construida de ciertas maneras y por qué particulares construcciones de la realidad parecen tener el poder de resistir la sumisión.

Desde la situación analizada, la realidad se observa según una óptica particularista, los problemas económicos revisados en el curso son atribuidos a la corrupción o buena voluntad de funcionarios públicos o privados. El análisis de la realidad se reduce a interpretaciones personales o decisiones individuales, a través de lo cual se instituye un discurso conservador en el que la realidad aparece distorsionada, a la vez que no se la cuestiona ni se la mira en su totalidad.

En una clase en la que se habla del problema de la inflación:

M: "En el Banco de México, mientras estuvo Rodrigo Gómez ilustre Neoleonés nacido en Linares, él decía: no hay más billetes para circular, más que lo dispuesto por el gasto público... mientras él está ahí, él les decía que no había billetes. Cuando muere se emiten más billetes que lo dispuesto en el gasto público y de ahí nace un bebé que se llama inflación"

Por sus características generales, la clase media se convierte en la clientela ideal de la escuela: buena voluntad cultural y espíritu de economía, seriedad y empeño en el trabajo, disposición a la disciplina, etc. Bajo esta dinámica los testimonios de respeto, como por ejemplo el dar a alguien el tratamiento que merecen sus títulos, como el de profesor en este caso, representan otras tantas repeticiones del acto inaugural de institución realizado por una autoridad universalmente reconocida y, por tanto, fundada en el consenso, lo que permite al discurso represivo no asociarse con la violencia declarada, sino con la ley.

(41) Monique Landesman, Op. Cit., p. 10

En un registro de observación:

/La maestra interrumpe la exposición y en tono de disgusto voltea a ver a un estudiante que está sentado al extremo izquierdo del salón quien ha estado platicando y al cual le dice en tono de reproche/

M: "¿Tu eres alumno de aquí, de este grupo?"

/El alumno responde afirmativamente. La maestra voltea hacia el otro lado del salón -derecho- puesto que se oyen murmullos. Como no identifica inicialmente a quienes hablan, mira con desagrado a todos los que se encuentran en ese sector. Finalmente "descubre" a dos estudiantes a los que mira fijamente y sin decir nada vuelve a abrir el libro que ha conservado en las manos/

La ley pasa al lenguaje en forma de equilibrio: se postula un equilibrio entre lo que está prohibido y lo que está permitido, entre el sentido recomendable y el sentido indigno, entre las limitaciones del sentido común y la libertad vigilada de las interpretaciones; de ahí procede el gusto por la disposición equilibrada que Bourdieu relaciona con el "gusto legítimo", el cual más que ser un discurso es una actitud general hacia la vida que tiende al ascetismo, al equilibrio y la continuidad (donde no se está a favor ni de lo uno ni de lo otro), a la exterioridad de un discurso que no le es propio, (de aquí su similitud con las representaciones) y a su relación con el ya señalado pensamiento del afuera Foucaultiano, en tanto que la palabra de la palabra nos conduce a ese afuera donde desaparece el sujeto que habla. El discurso represivo, ajeno, es el discurso bienpensante, el discurso liberal que sobrevalorando la armonía social y del consenso, no habla de desordenes sociales ni de conflictos de clase.

El discurso niega la interioridad del sujeto, mostrando así su dispersión y ausencia, de la que no se extrae fundamento o justificación. El lenguaje sin ninguna confirmación del interior desaparece en el vacío, en el rumor, en la negación de lo que se dice, en el silencio, en el puro afuera donde las palabras se despliegan indefinidamente (42).

(42) M. Foucault; Op. Cit., p. 14

El profesor hace explícitas sus expectativas sobre el grupo, replanteándolas constantemente. Se instituye así la exclusión de quienes interrumpen con sus cuchicheos el discurso docente. Los procesos de institucionalización a través de la reiteración de sanciones tienden a la ritualización del control.

El poder simbólico de la acción ideológica representa una forma más efectiva de vigilancia, ya que no se realiza en la lucha por las ideas ni en lo que puede hacerse presente a la conciencia de los sujetos, sino a través del habitus según el que se organizan las relaciones no conscientes o que sólo podemos conocer por medio del mismo habitus como la actitud de firmeza y seguridad que mantiene el profesor en todo momento. En esta forma se arraiga la hegemonía en la estructuración de la vida cotidiana.

Este tipo de hegemonía consiste no tanto en un conjunto de ideas "alienadas" sobre la dependencia o la inferioridad de los sectores populares, sino en una interiorización muda de la desigualdad social, bajo la forma de disposiciones inconscientes, inscritas en el propio cuerpo, en el ordenamiento del tiempo y el espacio, en la conciencia de lo posible y de lo inalcanzable (43).

(43) P. Bourdieu, *Sociología y Cultura*, Op. Cit., p. 34 y 35

Tal como sucede en otros ámbitos de la vida social, donde la clase media se adapta a las reglamentaciones más estrictas y pautadas como una forma de mantenerse en su posición de clase, los profesores originarios de las clases populares y medias y que básicamente obtuvieron su capital cultural en la escuela, se muestran particularmente sumisos y atentos al orden institucional "deseable" y a los reglamentos impuestos por el sistema educativo. La institución construye un recubrimiento de legitimaciones, elaborando sobre el dominio que impone, una serie de interpretaciones intelectuales y normativas.

Estas estructuraciones son incorporadas dentro del mismo orden institucional por el habitus de los participantes mediante el proceso de socialización. En estos casos el desempeño docente consiste en un acentuado apoyo al sistema disciplinario. "Las más de las veces el comportamiento se encauzará 'espontáneamente' a través de los canales fijados por las instituciones. Cuanto más se dé por establecido el comportamiento en el plano del significado, tanto más se reducirán las alternativas posibles a los 'programas' institucionales, y tanto más previsible y controlado será el comportamiento" (44).

Según el alcance social que tenga la relevancia de cierto tipo de "conocimiento" y su complejidad e importancia en una colectividad particular, dicho conocimiento en ocasiones tenderá a afirmarse por medio de acciones simbólicas, a las cuales pertenecen los rituales. Las prácticas de enseñanza basadas en el control, transforman en acciones rituales las diferentes formas de evaluación relevantes en el escenario educativo, ya que formalizan, "instituyen" el paradigma.

En una clase en la que se presenta examen:

M: "Vayan contestando lo que vayan sabiendo, porque el tiempo está pasando..."

(44) P. Berger y T. Luckmann, Op. Cit., p.85

/Ahora advierte a dos alumnos de la última fila/

M: "Cada quien su examen"

/Al transcurrir 18 min. aproximadamente del examen, la profesora indica/

M: "Bien muchachos suspendan el examen . Recogen los primeros de cada fila por favor..."

En otro registro:

/La maestra ha anotado una tabla en el pizarrón con diferentes fórmulas para que los alumnos realicen los ejercicios. Posteriormente va al escritorio, se sienta y empieza a nombrarlos por orden alfabético, al mencionar los apellidos del primero, éste no contesta inmediatamente por lo que la profesora pregunta/

M: "Altamirano, ¿no está Altamirano?"

/Los estudiantes contestan que sí y en ese momento se dirige Altamirano con la libreta abierta al escritorio. [...] Sigue la profesora nombrando alumno por alumno de acuerdo a la lista de asistencia y en ese orden se van acercando a ella/

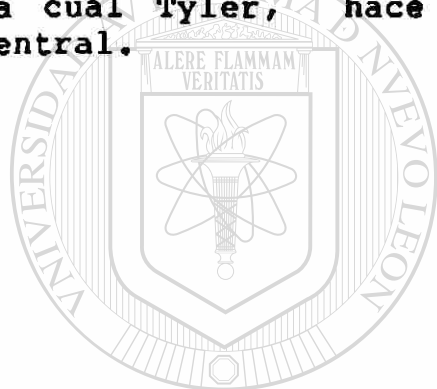
Los rituales de evaluación sirven como funciones normativas; están regidos por una serie de deberes que se enraizan en las estructuras psíquicas de la acción social, de aquí su relación con el *habitus* a través del continuo proceso de socialización que los concibe como naturales atributos del desempeño docente.

Los procesos de evaluación adquieren primacia, ya que el fracaso académico es el mayor riesgo que los estudiantes afrontan tanto cotidianamente como en los momentos de mayor formalidad cuando se les asignan notas. Por ello los exámenes así como las sesiones precedentes y las consecuentes son revestidos de una mayor importancia.

El predominio del paradigma centrado en el control transforma las prácticas educativas universitarias en situaciones muy escolarizadas, según el sentido que Bourdieu atribuye al objeto cultural, el cual es "...más 'escolar' cuanto

más bajo sea el nivel del curso escolar en que se enseñe y se exija..." (45). Puesto que el control es minucioso, detallado y pautado magisterialmente en cada una de las actividades, no se abren espacios para el trabajo independiente, creador o espontáneo. La clase se convierte así en el sitio donde se aplican reglamentos y se desarrollan programas a fin de obtener una sanción que establezca la conformidad con un modelo pre-establecido.

La acentuada escolarización ubica al docente en el papel de organizador y administrador del sistema, convirtiéndolo en el mediador institucional de la disciplina. Este paradigma tiene sus orígenes en la concepción eficientista de la educación, de la cual Tyler, hace 50 años en E.U. fue el representante central.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

(45) P. Bourdieu, *La Distinción*, Op. Cit., p.20

III

MOVIMIENTOS QUE CARACTERIZAN LAS RELACIONES ESCOLARES: OPOSICION - REPRODUCCION

Las relaciones educativas que se desarrollan en el aula universitaria se caracterizan por la oposición y la reproducción, movimientos mediante los cuales se construyen significados, se confirman lugares, se constituyen distinciones, se crea una identidad grupal. A través de negociaciones, resistencias, etc., que funcionan como estrategias de sobrevivencia, la oposición y la reproducción permiten la permanencia en el sistema.

Las estrategias de sobrevivencia son aquellas acciones que no son producto de actitudes conscientes o fines explícitos. No corresponden a determinaciones mecánicas, pero se encuentran objetivamente ajustadas a la situación.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Cualquier acontecimiento en el aula es una combinación compleja de elementos: aceptación, oposición, legitimidad; la escuela no es un simple instrumento de las clases dominantes, se va constituyendo y cambiando a causa de las determinaciones y presiones tanto externas como internas, es esto lo que genera relaciones de fuerza y oposición.

Gracias a la escolarización, la cultura es hecha y rehecha sin revelar la fuente de su poder legitimador. Las relaciones antagónicas construyen una fórmula social concreta; es decir, no existe en las escuelas un plan predeterminado que intente tácitamente enseñar normas y valores a los estudiantes; en todo caso la escuela, como otras instituciones sociales,

desempeña funciones esenciales para el mantenimiento de la hegemonía ideológica. Sin embargo las condiciones para tal hegemonía no se imponen, más bien precisan ser reconstruidas continuamente tanto en el terreno de las instituciones como en la escuela (46).

La legitimación del orden social no es el producto de una acción deliberadamente orientada de propaganda o de imposición simbólica. Son los sujetos quienes en su percepción del mundo social aplican estructuras de apreciación y tienden por este mismo proceso a percibir el mundo como evidente. El *habitus* mantiene estos procesos de aprehensión de lo real, los cuales derivan del sentido común como conocimientos sin conciencia, naturales, sin intencionalidad.

El poder que ejercen los rituales de instrucción se advierte en la influencia sobre las subjetividades que determinan las actuaciones de maestros y estudiantes.

Los intercambios son complejos, las relaciones no son lineales; en la escuela se generan contradicciones que podemos identificar como producto de diversos significados, prácticas y relaciones sociales que se contraponen por ser internamente incoherentes y se manifiestan al interior del aula.

(44) M. Apple, Op. Cit., p.33

Reproducción

La escuela es la instancia clave para reproducir la calificación y las jerarquías, aunque también es preciso tomar en cuenta que la reproducción social es por naturaleza un proceso contradictorio, no algo que sucede mecánicamente y sin lucha. Esto se debe a que las instituciones y los universos simbólicos son legitimados por sujetos concretos que tienen ubicación e intereses sociales específicos: "...todos los universos simbólicos y todas las legitimaciones son productos humanos; su existencia se basa en la vida de individuos concretos, y fuera de esas vidas carecen de existencia empírica" (47).

La lucha de clases constituye uno de los elementos fundamentales para explicar la reproducción. Las recientes transformaciones de la relación "clase social-sistema de enseñanza", las cuales han originado una explosión escolar, y también las transformaciones de la estructura social (que en parte resultan de los cambios entre las titulaciones y los puestos) son el resultado de una intensificación de la competencia por las titulaciones académicas. Dicha competencia ha sido estimulada por el hecho de que para asegurar su reproducción, la clase dominante y las clases medias más ricas han tenido que ampliar la utilización del sistema de enseñanza.

La cultura es parte de la necesaria dialéctica de la reproducción, pues a través del nivel cultural ciertos aspectos de las relaciones estructurales de la sociedad son transformadas en relaciones conceptuales, de manera que retornen de nuevo. Sin embargo, la reproducción cultural como proceso de construcción humana posibilita también la creación de otras opciones.

En la vida diaria de las instituciones educativas se presenta una serie de negociaciones, de constantes arreglos, acuerdos y reglas que facilitan la sobrevivencia dentro de la escuela. De este modo los conflictos pueden permanecer implícitos y sólo hacerse manifiestos ocasionalmente cuando se producen

sucesos de particular significación. En el aula universitaria los momentos de ruptura con este orden negociado se detectan en situaciones de examen, cuando las funciones magisteriales se diferencian categóricamente de los intereses estudiantiles. Las renegociaciones no son sencillas debido a las diferencias de poder existentes y a la relevancia que las evaluaciones formales representan para la institución.

Subsiste sin embargo otro tipo de manifestaciones estudiantiles que con su reproducción confirman el orden establecido, como el escuchar las lecciones, tomar notas de clase y dictados. Se trata de situaciones en las que existe poco movimiento físico de los alumnos, a menos que sea aprobado uno mayor por el maestro. El mimetismo con el docente cuando los alumnos "dan clase", orienta a estos a apropiarse del estilo magisterial, con sus gestos, lugar de ubicación, utilización de los mismos apoyos didácticos (48), adquiriendo mayor relevancia en la paulatina y cada vez más frecuente repetición de las ideas, ejemplos y argumentaciones utilizadas por el docente. Esto se manifiesta como producto del poder simbólico ejercido magisterialmente y conduce a los estudiantes a reproducir la misma concepción sobre la realidad.

En el aula:

M: "Es lo que se llama la especulación inflacionaria. ¿Qué es lo que han hecho otros países? Por ejemplo: congelar precios y salarios"

/Un estudiante interviene/

A°: "Pero aquí en México no todos están dispuestos a sacrificar..."

(Estos argumentos los ha expuesto en otras oportunidades la profesora)

/El "Cuate" (otro alumno del grupo), también señala/

(48) Mc Laren denomina a estas formas rituales, invariantes y convencionales: "El estado del estudiante, el cual incluye la mayor parte del comportamiento de los alumnos dentro del edificio de la escuela, como escuchar la lección, tomar notas, etc. En el estado del estudiante prevalece la metonimia, y ayuda a producir formas culturales predecibles y restrictivas. La simbolización ocurre principalmente a través del uso de signos. El tiempo es segmentado y monocromático y los movimientos son frecuentemente rigidizados en gestos. Hay poco movimiento físico". P. Mc Laren, Op. Cit., p.47

Cuate: "Acá no se puede porque por ejemplo los sindicatos se les echan encima"

(También esto lo había expresado en sesiones previas la maestra)

M: "No sólo los sindicatos, también las clases dominantes del país..."

/Pausa/ En Bolivia fue donde hicieron esto también, un costo muy alto para disminuir la inflación...

Tales estados del estudiante, como los denomina Mc Laren, pueden ser interpretados como estrategias de supervivencia de los alumnos ante las amenazas de exclusión del sistema educativo. Reto que se acentúa en la población estudiantil de la universidad pública, la cual no posee el capital social necesario para obtener el pleno rendimiento de las titulaciones académicas. Todo ello origina una lucha contra la exclusión escolar y social, pues el estudiante no posee las titulaciones ni las condiciones de clase que posibiliten una mejor ubicación social.

Los estudiantes construyen diversas estrategias como las mencionadas, así como otras formas de oposición escolar que les permiten permanecer de la mejor manera posible en la universidad; ya que como lo señala Willis "los agentes sociales no son soportes pasivos de la ideología, sino apropiadores activos que reproducen las estructuras existentes a través de la lucha, de la contestación y de una penetración parcial de aquellas estructuras" (49). Más que lugares donde la cultura y las ideologías se imponen a los estudiantes, las escuelas son los lugares donde se producen estas ideologías.

Oposiciones

Las oposiciones que se generan en el aula son de dos tipos: por un lado tenemos las que desarrolla el grupo contra las - -

(49) P. Willis, Op. Cit., p.205

disposiciones magisteriales, que interpreta como amenazantes de su estabilidad. En este caso los exámenes y los momentos de asignación de notas son las situaciones más representativas. A tales oposiciones las llamaremos "grupo-magisterio".

En una clase previa a examen:

/Los estudiantes están planteando diversas preguntas sobre el examen, la maestra aclara/

M: "Es todo el capítulo ocho muchachos, esto es casi todo el número ocho, en lo que varía es en la teoría, la tienen que leer para que vean qué es inversión deseada, inversión..."

/El chavo que está sentado a mi lado izquierdo pregunta/

A°: "¿Maestra, del capítulo ocho va a ser pura teoría para el examen?"

M: Fíjense bien, damos por visto el capítulo ocho y entramos al capítulo nueve... /Se oye la exclamación del estudiante de mi derecha/

A°: "Ay, ¿por qué? /Lo hace en tono de disgusto y con esta misma actitud agrega/

A°: 'Pero vamos a hacer por lo menos un laboratorio (...)'

M: "Si, vamos a hacer por lo menos un laboratorio, al menos que haya dudas..."

A°: "Pues para la próxima vamos a ver qué"

M: "El examen no va a incluir el capítulo ocho"

/Esta negociación la hace porque se ven y se han escuchado constantemente expresiones en desacuerdo y confusión por la presencia de ese capítulo en el examen/

Por otra parte se encuentran las oposiciones "intergrupales", es decir, las que se generan entre los alumnos. Nos referimos a las ya mencionadas ubicaciones de los educandos.

Ambos tipos de resistencia presentan un elemento común: se establecen como formas de identidad. Las primeras persiguen una identidad de grupo y las segundas involucran las similitudes de clase o sexo. Estos procesos de identificación permiten también la permanencia en el sistema, es decir, se identifican los sujetos a fin de que permanezcan.

Estos procesos, insistimos, no son mecánicos, las formas de relación y las ideologías son modeladas por formas plagadas de contradicciones. Los tipos de oposición hacen referencia a las estrategias que los alumnos construyen como respuesta a situaciones que tienen que enfrentar y que consideran injustas; por ello, estas modalidades de resistencia se constituyen también como actos de institución, lo cual -aunque con variaciones- permite la permanencia y arraigo grupal.

Las manifestaciones de resistencia más frecuentes están encaminadas a desafiar las diversas formas de control magisterial, a saber, el uso del tiempo de clase, el ausentismo conforme aumenta la frecuencia de exámenes, la oposición a los mensajes moralistas del docente, los encubiertos reclamos ante el incumplimiento magisterial, etc.; ya que al mismo tiempo que son controlados -por métodos culturales, no políticos- los alumnos desafían a dicho control.

En otro registro:

/Es la sesión en la cual la profesora les ha hablado de las ventajas que tienen los estudiantes del Tecnológico de Monterrey, ahora agrega refiriéndose al trabajo de los maestros/

M: "Ellos... /los estudiantes de esta universidad/ están encantados que no llegue a dar clases ?a poco no...? Les voy a dar una sorpresa un día de estos... les voy a dar una hora libre"

/El estudiante que está a mi lado izquierdo contesta en tono apenas perceptible/

A°: "Desde la segunda vez..." /Esta respuesta sugiere que la profesora ya ha faltado, y efectivamente, en tono justificatorio, ésta añade/

M: "Ahora no he venido porque tengo un hijo enfermo, pero no porque tenga un jefe con quien cumplir..."

/Pausa/

M: "Como quiera no crean que sólo los mexicanos somos mañosos, en Estados Unidos como quiera recojen por abajo del agua la producción, a pesar de que el gobierno ya se las ha pagado..."

/Esto último corresponde a los ejemplos que se habían comentado en clase/

En las oposiciones "intergrupales" resalta la resistencia de "los de atrás" a integrarse, convivir e incluso competir con el resto de los estudiantes, caracterizándose estos alumnos por ser solitarios e individualistas. La forma de ubicarse espacialmente, pues, habla de esa diferenciación por la cual la institución escolar confirma los lugares a los estudiantes.

Otra gran división es la sexual. Es visible la disposición de los varones a mostrarse y demostrar su trabajo, así como su capacidad para emprender actividades académicas como organizar al grupo a fin de realizar colectivamente la tarea asignada por la maestra; o bien, pasar al frente a exponer clase aun sin haberla preparado. En las situaciones informales de los grupos de pares e incluso dentro del salón, los estudiantes de clase media son quienes intervienen buscando amenizar diversos momentos de las sesiones para disminuir el tedio grupal, controlar el ritmo de la clase señalando la hora al docente, etc. Estas actitudes son claro signo de una cultura sexista que identifica las manifestaciones activas con la actividad masculina.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS

Las oposiciones "grupo-magisterio" e "intergrupales" no son excluyentes unas de otras, tampoco podemos considerarlas independientes de los aspectos estructurales, institucionales, personales y de los entrecruzamientos que las determinan. No obstante, son rutinas oposicionistas, pues es visible la desestructuración o transgresión que generan en torno de las disposiciones establecidas, independientemente de que sean conscientes o no de lo que ponen en juego; de aquí su relación con el *habitus* considerado como generador de prácticas no siempre conscientes y con la ritualización.

La peculiaridad de los rituales de resistencia, comentábamos, es su actividad diferenciada que ubica a los estudiantes según distinciones y posiciones antagónicas intergrupales.

Otros antagonismos consagrados por la práctica universitaria se establecen entre los alumnos "privilegiados" por cargos formales, en contraste con los estudiantes "comunes". Como característica de la institución, aparece el rechazo al actividad intelectual con la consecuente sobrevaloración del trabajo práctico.

Sobre este último aspecto Willis, entre otros autores, reconoce la importancia de la escuela, en este caso la universidad pública, definiéndola como el espacio en el que "voluntariamente" los estudiantes aceptan su posición particular en el futuro mercado de trabajo. "Aunque normalmente no es reconocida, una de las cosas que mantiene estable al sistema capitalista, y es una de sus complejas maravillas, es que una importante sección de las clases subordinadas no aceptan la realidad ofrecida de una firme disminución de sus propias capacidades. En su lugar, invierten la valorización del gradiente mental/manual por la que son medidas" (50).

Son diversas las formas en que se producen las oposiciones. Pueden presentarse de manera manifiesta, a fin de alterar las actividades de instrucción magisterial o bien transgrediendo al reglamento establecido. En este caso se les denomina rituales de resistencia activa, al contrario que las prácticas de resistencia pasiva, que si bien las orienta la misma intención desestructuradora de la normatividad escolar, las formas en que se concretan son menos demostrativas.

El silencio estudiantil como práctica de oposición pasiva, se convierte en la estrategia a la que se recurre frecuentemente en forma individual o colectiva, para salvaguarda del alumno en las situaciones más delicadas: cuestionamientos docentes para los que no tiene respuesta o no es posible preveer la adecuada; solicitud de exposición de clase o presentación de trabajos cuando el estudiante no se encuentra preparado para ello, etc.

(50) P. Willis, Op. Cit., p. 113

En la primera sesión de observación:

M: "Ustedes van a dar la clase. A ver vamos a ver muchachos o compañeras... /Espera que alguien voluntariamente acepte dar clase. No hay respuesta de los alumnos, por lo que toma inmediatamente la lista y llama a uno de ellos/"

M: "A ver Pedro... Función Económica del Estado... hablanos..."
/Se oyen varias voces de los estudiantes/"

Als: 'No ese no, no porque todavía el cinco no lo acabamos'

/Se refieren a los capítulos que están revisando/"

/La profesora toma la lista nuevamente ya que no hay respuesta del primer alumno y nombra a más estudiantes ahora por nombre y apellido/"

M: "Rodrigo Benitez... ¿No vino...?"

/Al no contestar ninguno nombra a cinco estudiantes más sin obtener respuesta/"

Estas fuerzas de oposición más que representar movimientos contestatarios, son estrategias no planeadas es decir, no obedecen a un proyecto político predeterminado, sino a la preservación del status-quo. Sin embargo, Berger y Luckmann sostienen la importancia de estas manifestaciones como posibles generadoras de cambio: "...si algunos grupos de habitantes llegan a compartir versiones divergentes del universo simbólico [...], el grupo que ha objetivado esta realidad divergente se convierte en portador de una definición de la realidad que constituye una alternativa" (51). El conflicto es importante, ya que puede revitalizar un sistema que de lo contrario se estancaría. Por otra parte, las oposiciones dan cuenta de las construcciones que los individuos elaboran con sus propios materiales y para su provecho en una lucha contra las delimitaciones de la institución.

Las construcciones sociales cambian precisamente por ser productos históricos de la actividad humana, de modo que sus modificaciones son engendradas por esas acciones concretas. En forma similar los procesos de institucionalización generan una serie de tensiones características de todos los fenómenos sociales, pues no existen instituciones acabadas ni universos simbólicos estables.

(51) P. Berger y T. Luckmann, Op. Cit., p.112

Las constantes contradicciones, transformaciones y ambigüedades manifiestas en las acciones individuales o colectivas, se generan en los universos simbólicos. Las prácticas educativas en las que intervienen diferentes mediaciones, no se integran en un único sistema coherente y previsible. Los estudiantes son creadores activos de formas que a menudo contradicen las normas y disposiciones que mantiene la escuela.

El sistema educativo no es sólo una institución de reproducción donde el conocimiento que se transmite convierte a los estudiantes en receptores pasivos; lejos de ello, al ser instruidos los alumnos también se comprometen y resisten en un constante movimiento contradictorio: «El conflicto y el cambio están inevitablemente entrelazados, pues toda redistribución del poder y los privilegios será buscada por unos y resistida por otros» (52).

Las diversas formas de oposición son creativas en tanto evidencian los conflictos y diferencias hasta entonces ocultos en la rutina cotidiana del aula, y que de otro modo no emergerían.

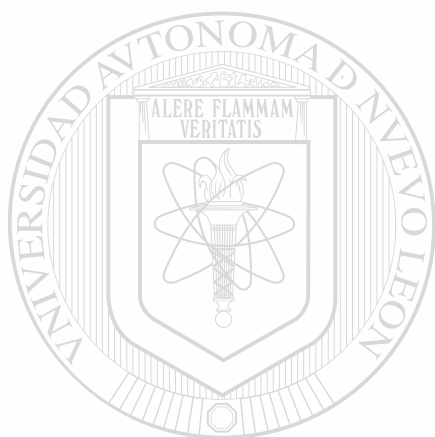
La crisis que enfrenta la universidad pública respecto a la producción masiva de personal cualificado, a la par que devalúa las profesiones, engendra aún mayor contradicción al desprestigiar las funciones sociales del sistema educativo.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Esta superproducción de títulos aparece en un momento en que la economía no demanda tanto personal calificado, de aquí que se cuestione su legitimidad. Sin embargo, en forma alternativa, la función contenedora de la escuela permite que los hijos de las clases bajas y media baja permanezcan por más tiempo al margen de las desventajas que implica afrontar el mercado laboral. Por otro lado contribuye a proporcionarles el capital cultural que los padres no pueden otorgarles, -aunque es preciso aclararlo-, en la institución a la que nos referimos ese capital escolar es muy limitado.

(52) Kelly en S. Ball, Op. Cit., p.88

El sistema cultural de una sociedad, no obstante que posea un gran poder de influencia sobre las personas, genera también contradicciones en la reproducción social y, en los universos simbólicos. No existen procesos mecánicos; el poder de los estudiantes se basa en sus propias formas culturales. Ellos actúan en forma contradictoria: por un lado sostienen ese proceso reproductivo, pero por otro, se oponen a él.

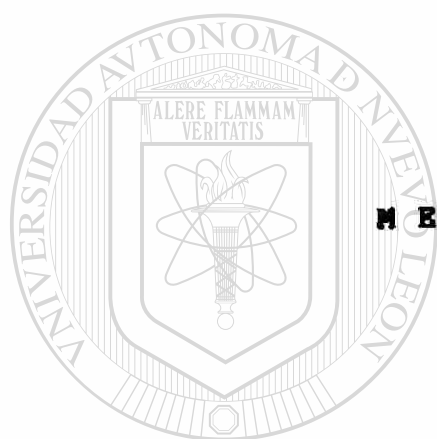


UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



M E T O D O L O G I A

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

El método cualitativo del enfoque etnográfico nos permite estudiar la construcción de significados que, siendo productos de la actividad de los sujetos se comparten en el salón de clase. También nos permite investigar las diversas determinaciones y los variados movimientos que caracterizan a estos significados.

Nuestra atención se ha centrado en el análisis de los aspectos cotidianos en las aulas universitarias, los que generalmente no son considerados por aparecer como demasiado evidentes o triviales. Esta clase de investigación requiere la presencia en una o varias aulas de un observador (u observadores) por períodos prolongados. Durante este tiempo, el observador no sólo registra datos, además habla con algunos de los participantes a quienes se les denomina informantes clave.

Hacer etnografía, nos dice Geertz, es como tratar de leer (en el sentido de interpretar un texto), una serie de datos de la realidad. Para ello es necesario captar la variedad de estructuras conceptuales, superpuestas o entrelazadas, a fin de interpretarlas a la luz de diversas teorías (1).

Por supuesto, el investigador no pretende dar cuenta en su análisis de cada aspecto de esta vastedad que es la vida cotidiana. Más bien efectúa los recortes necesarios, iniciando el estudio con una descripción amplia de los diferentes eventos áulicos y enfocando progresivamente aquellos rasgos de la clase que se consideran más importantes.

(1) C. Geertz, *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa, 1987.

Dichas interpretaciones e incluso la selección de datos están pues teñidas por la subjetividad del investigador, subjetividad que es evidente si consideramos la realidad social como objeto de percepción, es decir, como construcción humana en la que los datos a trabajar no están dados para ser "fotografiados". La ciencia social, señala Bourdieu, debe tomar por objeto esta realidad: las perspectivas, los puntos de vista que, en función de su posición en el espacio social, los agentes tienen sobre esta realidad. Este proceso de construcción e interpretación de lo real no opera en el vacío social, ya que interactúan en él influencias estructurales; no es, por otra parte, una empresa únicamente individual, pues puede ser colectiva; y además las "estructuras estructurantes" de esa realidad social o estructuras cognitivas tienen también una génesis social (2).

Considerada así la realidad, hemos formulado a través de la investigación etnográfica las bases que apoyan nuestras interpretaciones, valorando para ello la explicación de los hechos educativos. Este tipo de indagaciones exige ser especialmente cuidadoso y reflexivo al advertir y describir los acontecimientos cotidianos en el escenario de trabajo, y al tratar de identificar el significado de las acciones de dichos acontecimientos.

En el trabajo de campo, la inducción y la deducción están en constante diálogo. Aunque es cierto que no se determinan de antemano ciertas categorías específicas, también es cierto que antes de entrar al lugar el investigador identifica aspectos conceptuales de interés para la investigación. Como resultado de esto, el investigador sigue líneas deliberadas de indagación mientras está en el campo, si bien los términos específicos de indagación pueden cambiar en respuesta al carácter distintivo de los acontecimientos. Los términos específicos de la indagación también pueden ser reformulados en respuesta a los cambios que puedan producirse en la percepción y la comprensión del investigador acerca de los acontecimientos y su organización.

(2) P. Bourdieu, *Cosas Dichas*, Op. Cit.

Según la teoría del interaccionismo simbólico, la técnica de observación participante, adquiere relevancia al ser una garantía no sólo de presencia en el lugar de los hechos, sino también de la participación activa del observador al sentirse éste "nativo" o "uno de ellos", "hablar con su voz", y a través de eso compartir los mismos significados. Nos parece dudosa esta postura pues inevitablemente hay una carga subjetiva en el investigador la cual permea todo el proceso (observación, registro, selección y análisis de datos).

Nos enfrentamos aquí a uno de los desafíos de la investigación antropológica: "Encontrar a quien pueda sustentar un texto que se supone debe ser al mismo tiempo una visión íntima y una fría evaluación es un reto tan grande como adquirir la perspectiva adecuada y hacer la evaluación desde el primer momento" (3).

El análisis etnográfico es microscópico, aborda - - - - interpretaciones amplias y elabora indagaciones profundas partiendo del conocimiento abundante sobre cuestiones pequeñas. La generalización, las grandes conclusiones, derivarán entonces de enunciaciones generales acerca del papel de la cultura en la vida diaria, pero relacionando a ésta con los hechos específicos y complejos de la cotidianidad aúlica.

Aunque las conclusiones conservan un carácter específico y circunstancial, se producen durante largos plazos mediante el registro exhaustivo y minucioso de la mayor cantidad de eventos posibles, los cuales son analizados cualitativamente y con una amplia participación del investigador en todas las fases. De acuerdo con Geertz, este tipo de conclusiones - - - pueden dar "...a los megaconceptos con los que se debaten las ciencias sociales contemporáneas - legitimidad, modernización, integración, conflicto, carisma, estructura, significación-

(3) C. Geertz; *El antropólogo como autor*, Barcelona, Ediciones Paidós, 1989. (Paidós Studio N° 73), p.20

esa clase de actualidad sensata que hace posible concebirlos no sólo de manera realista y concreta sino, lo que es más importante, pensar creativa e imaginativamente con ellos" (4).

Las críticas a este enfoque subrayan la particularidad de las conclusiones obtenidas. Para Woods significan el peligro de la macroceguera, esto es, la tendencia a exagerar la importancia de los factores internos al explicar las prácticas de la escuela, subestimando así el peso de las influencias y determinaciones estructurales externas: "Una profunda dedicación al estudio de la organización puede cegar para las coacciones externas, y el investigador puede hallarse en la situación de expresar cosas en los términos de ésta, cuando fuerzas más poderosas que influyen en la acción están en otra parte" (5).

Stubbs sostiene que no existe una frontera tajante entre el aula y la sociedad: "Aunque posible, a efectos de la investigación, contemplar el aula como una unidad social por derecho propio, sólo muy difícilmente puede ser considerada como autosuficiente. Un adecuado estudio del aula debe admitir y tener en cuenta los aspectos tanto internos como externos de la vida en el aula. En particular, la investigación en las aulas no debería ser tratada como un sucedaneo de los estudios que ahondan en los aspectos de la sociedad más amplios de la vida en las aulas" (6).

Consideramos que la práctica educativa no es sólo interpretable a partir de las situaciones específicas o en las relaciones cara a cara, como en otro momento lo sostuvimos

(4) C. Geertz; *La interpretación de las culturas*, Op. Cit., p. 34

(5) Woods en S. Ball; *La micropolítica de la escuela*. Op. Cit., p. 40

(6) M. Stubbs y Sara Delamont; *Las relaciones profesor-alumno*, Op. Cit., p.29

(7) bajo la influencia del enfoque interaccionista simbólico. Ahora creemos que también estos hechos son interpretables en su especificidad, aunque tomando en cuenta las determinaciones sociales e institucionales.

Mucho se ha discutido acerca del valor científico de este tipo de investigaciones, y aunque no es nuestro propósito profundizar ahora en el debate, nos parece interesante mencionar la problemática de la etnografía, tan distorsionada a juicio de Geertz, quien propone que en lugar de discutirse si es una ciencia o no la etnografía, deberíamos centrar la atención en las formas, los estilos de producción, es decir, en la escritura misma, en el tipo de textos.

Por un lado y bajo el afán científicista, se niega la subjetividad del investigador en el desarrollo del trabajo y se relega la presencia del autor en los escritos. Se trata de mantener una distancia "razonable" entre la situación observada y el investigador, lo que lleva a descripciones detalladas que pretenden "fotografiar" los lugares de estudio. En el otro extremo se encontrarían los investigadores que pretenden confundirse con el objeto observado, pensar y sentir como él, hasta el punto de utilizar como una forma de "catarsis personal" la experiencia.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Ante tal disyuntiva Geertz hace referencia al problema de la firma, la rúbrica, la pertenencia, el autor, en los escritos etnográficos:

"...tal como el etnógrafo tiene que afrontarlo, o tal como se enfrenta con el etnógrafo, exige a la vez la actitud olímpica del físico no autorial y la soberana autoconciencia del novelista hiperautorial, sin permitir caer en ninguno de los dos extremos.

(7) G. Becerra, et al., **El aula universitaria: Lugar de observación**, Op. Cit.

Pase lo que pase con el discurso propiamente *lettre* (literario) y con el específicamente científico, que parecen inclinarse de manera más o menos definitiva hacia el lenguaje como praxis (literario), o el lenguaje como medio (científico), el discurso antropológico sigue siendo un discurso oscilante, híbrido entre ambos. La incertidumbre que se manifiesta en términos de firma (autor) sobre hasta qué punto y de qué manera invadir el propio texto, se manifiesta en términos de discurso sobre hasta qué punto y de qué manera componerlo imaginativamente" (8).

Consideramos además que la importancia de los escritos etnográficos como cualquier tipo de investigación está determinada en último caso en función de la adecuación que muestre para comprender el fenómeno que pretenden explicar.

En este caso nos interesa dar cuenta de los procesos que confirman en los participantes de la relación educativa su origen de clase, y cómo estas ubicaciones sociales determinan de manera concomitante la legitimidad de ciertas formas y tipo de conocimiento académico.

Las observaciones se llevaron a cabo en dos facultades de la Universidad Autónoma de Nuevo León, a las cuales acudimos durante un semestre en forma ininterrumpida en un curso de cada dependencia durante el turno matutino. Se cubrieron doscientos minutos semanales de registro exhaustivo en torno de las aulas, además se tomó nota de lo que acontecía en las inmediaciones de los salones y las facultades.

(8) C. Geertz; *El antropólogo como autor*, Op. Cit., pp.20 y 30

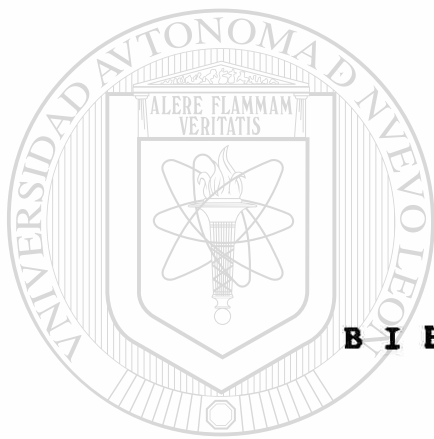
Para el análisis de datos hemos utilizado los registros de observación del semestre escolar, de una de esas facultades, considerando que éstos incluían mayor información sobre la problemática que nos interesaba indagar.

Se ha mantenido en todo momento el anonimato tanto de las facultades, los maestros, materias y alumnos. Cuando fue necesario hacer referencias personales, se cambiaron los nombres y apellidos, o bien elegimos sobrenombres inspirados en alguna característica física, una actitud, etc. Con la misma finalidad encubrimos aquellas alusiones directas a la carrera o profesión.

Además de la transcripción de información para la elaboración de los registros de observación y el posterior análisis cualitativo de datos, fue indispensable continuar recurriendo en todo momento a diversas fuentes de información teórica, que nos proporcionasen elementos de interpretación en la multideterminada problemática educativa. Otro aspecto importante fue el diálogo constante con los especialistas en investigación etnográfica.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN®
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



B I B L I O G R A F I A

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Abraham, A. y Col. **El enseñante es también una persona.** Barcelona, Gedisa, 1986.

---. **El mundo interior de los enseñantes.** Barcelona, Gedisa, 1987.

Adorno, TH. "Tabues relativos a la profesión de enseñar", en **Consignas.** Buenos Aires, Amorrortu, 1973.

Apple, M. **Educación y Poder,** Madrid, Morata, 1985

Ball, S. **La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.** Barcelona, Paidós - MEC, 1989.

Barthes, R. **Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces.** Barcelona, Paidós, 1986.

---. **El grado cero de la escritura.** México, Siglo XXI, 1987.

Becerra, M.G., Garrido, M.R. y Romo, R.M. **El aula universitaria: Lugar de observación.** Monterrey, Facultad de de Filosofía y Letras - U.A.N.L., 1989

Berger, P. y T. Luckmann. **La construcción social de la realidad,** Buenos Aires, Amorrortu, 1976.

Bernstein, B. "Clases sociales, lenguaje y socialización" en **Revista Colombiana de Educación, N° 15, I Semestre 1985,** p. 25-44

---. "Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo" en **Revista Colombiana de Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones, Bogota, D.E., N° 15, I Semestre 1985.**

Bourdieu, P. **La distinción. Criterios y bases sociales del gusto.** Madrid, Taurus Alfaguara, 1988.

---. **Cosas Dichas,** México, Gedisa, 1988.

---. "Lenguaje y Poder Simbólico" en **¿Qué significa hablar?** Madrid, Akal Universitaria, 1985.

---. **Sociología y Cultura.** México, Grijalbo, 1990.

Delamont, S. **La interacción didáctica.** Madrid, Cincel-Kapelusz, 1985.

Delamont, S. y M. Stubbs. **Las relaciones profesor-alumno.** Barcelona, Oikos-Tau, S.A. ediciones, 1978.

Dor, J. **Introducción a la lectura de Lacan. El inconsciente estructurado como un lenguaje**, Buenos Aires, Gedisa, 1986.

Edwards, D. y Neil Mercer. **El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula**. Barcelona, Paidós MEC, 1988.

Edwards, V. **Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico**. México, DIE-CINVESTAV, 1985.

Esteve, J.M. **Profesores en conflicto**. Madrid, Narcea, 1984.

Foucault, M. **Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión**. México, Siglo XXI, 1987.

---. **Microfísica del poder**. Madrid, Ediciones de La Piqueta, 1979.

---. **Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas**. México, Siglo XXI, 1988.

---. **El pensamiento del afuera**. Valencia, Editorial Pretextos, 1988.

Freud, S. **Obras completas. La interpretación de los sueños. (Primera parte) (1900)**. Buenos Aires, Amorrortu, IV, 1976.

Freud, S. **Obras completas. La interpretación de los sueños. (Segunda Parte) (1900-1901)**. Buenos Aires, Amorrortu, V, 1976.

Geertz, C. **La interpretación de las culturas**. Barcelona, Gedisa, 1987.

---. **El antropólogo como autor**. Barcelona, Paidós, 1989.

Giroux, H. "Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis", **Harvard Educational Review**, Vol. 53, No. 3, p.257-293

Glazman, R. **La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad**. México, SEP Ediciones el Caballito, 1986.

Goffman, E. **La presentación de la persona en la vida cotidiana**. Buenos Aires, Amorrortu.

Hameline, D. **La instrucción: una actividad intencionada**, Madrid, Narcea, 1981.

- Hammersley y Atkinson. **Etnography, principles in practice.** N.Y. Tavistock.
- Jackson, P. **La vida en las aulas.** Madrid, Marova, 1975.
- Lacan, J. **Psicoanálisis, Radiofonía y Televisión,** Barcelona, Editorial Anagrama.
- Landesman, M. **Currículum, racionalidad y conocimiento.** Culiacán, Universidad Autónoma de Sinaloa, 1988.
- Mc Laren, P. "Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad" en **Antologías de la ENEP Aragón. Sociedad, cultura y educación,** México, ENEP A-UNAM, 1989.
- Millot, C. **Freud antipedagogo.** Madrid, Paidós, 1982.
- Mollo-Bouvier, S. "De la sociología a la psicología de la educación" en **Revue Francaise de Pedagogie** N° 78, Janv-fev-mars-1987, París, pp.65-71.
- Postic, M. **La relación educativa.** Madrid, Narcea, 1982.
- Querrien, A. **Trabajos elementales sobre la escuela primaria.** Madrid, Ed. La Piqueta, 1979.
- Remedi, E. et. al. **El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa. Aportes a la identidad y quehacer del docente.** Mexico, DIE-CINVESTAV-IPN, 1989.
- . **Supuestos en la identidad del maestro: materiales para la discusión.** México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1989.
- . **Maestros, entrevistas e identidad.** México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1989
- Rockwell, E. **Reproducción y resistencia en el aula: La interpretación de la evidencia sociolingüística.** México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1988.
- . "De huellas, bardas y veredas", en **La escuela, lugar del trabajo docente.** E. Rockwell y R. Mercado, México, DIE-CINVESTAV-IPN.
- Rockwell, E. y J. Ezpeleta. **La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso.** Ponencia presentada en Sao Paulo, Brasil, Junio 1983.
- Scherer, R. **La pedagogía pervertida.** Madrid, Laertes, 1983.

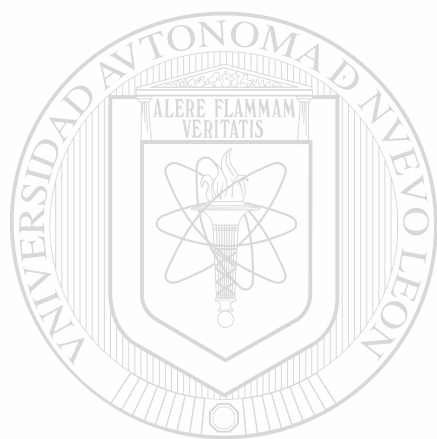
Stenhouse, L. Investigación y desarrollo del currículum. Madrid, Morata, 1984.

Stubbs, M. Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza. Madrid, Cincel-Kapelusz, 1984.

Willis, P. Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Madrid, Akal Universitaria, 1988.

Wittrock, M. La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona, Paidós MEC, 1989.

Woods, P. La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona, Paidós MEC, 1989.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS